

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Denisa Frídová

**Resilience dětí předškolního věku
v různých typech mateřských škol**

Resilience Preschool Children in Different Types of Kindergartens

Praha 2017

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Martina Švandová, Ph.D.

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Martině Švandové, Ph.D., za laskavé a vstřícné vedení v průběhu vypracování mé diplomové práce, PhDr. Simoně Hoskovcové, Ph.D., za cenné rady ohledně resilience dětí předškolního věku a za možnost využití dotazníku DECA-2, Mgr. Jaroslavu Pustinovi za konzultaci týkající se statistického zpracování dat. Dále děkuji všem mateřským školám, které se zúčastnily mého výzkumu, za vřelou a milou spolupráci.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného či stejného titulu.

V Praze dne

Abstrakt

Teoretická část

Teoretická část se zabývá resiliencí dětí předškolního věku. Seznamuje čtenáře s pojmem resilience, s faktory, které resilienci ovlivňují. Je zde popsán vývoj resilience v kontextu vývoje dítěte. Další část je věnována popisu vlastností resilience, které jsou stěžejní pro tento výzkum. Důležitou součástí jsou rady a tipy pro rodiče i učitele, jak tyto vlastnosti psychické odolnosti posilovat a rozvíjet. Poslední část teoretické části je věnována popisu mateřských škol, legislativě, která se předškolním vzděláváním zabývá, a popisem státní, soukromé a lesní mateřské školy.

Empirická část

Empirická část se zabývá zjišťováním vlastností resilience v soukromých, státních a lesních mateřských školách. Zjišťuje, zda se liší pohled rodičů a učitelů na iniciativu, seberegulaci a navazování vazeb a vztahů u dětí v různých typech mateřských škol.

Klíčová slova

resilience, psychická odolnost, dítě předškolního věku, iniciativa, seberegulace, vazby a vztahy, mateřská škola

Abstract

Theoretical part

The theoretical part examines psychological resilience in pre-schoolers. It presents the terminology and factors influencing resilience. It describes the development of resilience in the context of the development of children. The following part describes the characteristics of resilience crucial for this research. An important part presents suggestions and tips for parents and teachers on how to foster and further develop these characteristics of psychological resilience. The last chapter of the theoretical part describes state-run, private and so called „forest“ kindergartens and presents the legislative framework concerning pre-school education.

Practical part

The empirical part inspects the characteristics of resilience in pre-schoolers in private, state-run and the forest kindergartens. It examines the differences between the attitude of parents and teachers to initiative, self-regulation and relationship and bond forming in pre-schoolers in various types of kindergarten

The key words

resilience, preschool child, initiative, self-regulation, attachments and relationships, kindergarten

OBSAH

1. ÚVOD	7
2. TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1 Resilience	8
2.2 Vývoj resilience u dětí	10
2.3 Faktory ovlivňující resilienci	15
2.4 Vlastnosti resilience	18
2.4 Mateřská škola	24
2.5 Typy mateřských škol	31
3. EMPIRICKÁ ČÁST	35
3.1. Metodika výzkumu	35
3.1.1 Definice výzkumného cíle a hypotézy	35
3.1.2 Popis vzorku	37
3.1.3 Metody získávání dat	38
3.1.4 Způsob zpracování získaných dat	45
3.2 Výsledky analýzy dat	46
DISKUSE	60
ZÁVĚR	64
ZDROJE	66
PŘÍLOHY	70

1. ÚVOD

Resilience dětí předškolního věku představuje velmi zajímavé a přínosné téma. Každý rodič chce vychovat dítě, které bude psychicky odolné, nezdolné, houževnaté, schopné čelit problémům. Takové dítě, které obstojí v nelehkých situacích, které dokáže překonat těžkosti a v případě nepříjemností si poradí a vrátí se zase do běžného stavu.

Resilience je „schopnost, kterou naše děti nutně potřebují, aby vydržely shon a rychlé změny v dnešním i budoucím světě. Protože jen dostatečně silní a duševně stabilní jedinci mohou zvládnout rostoucí tlak na výkon a neustálé zahlcování podněty. A jen ten, kdo bude v budoucnu čelit rostoucímu stresu s notnou dávkou pohody a zvládne adaptaci a časový tlak v klidu, má velkou šanci, že bude žít zdravě, spokojeně a šťastně.“ (Murphyová-Wittová, Stamerová-Brandtová, 2007)

Když je dítě malé, povětšinou se o něj stará rodič na mateřské dovolené, až dítě povyroste, rodiče ho s největší pravděpodobností umístí do mateřské školy. Pro dítě je kromě rodiny velmi důležitá mateřská škola zejména v rámci socializace s vrstevníky. Resilience je tak utvářena nejen v rodině, coby v primární skupině dítěte předškolního věku, ale také v mateřské škole, instituci, která je pro dítě nesmírně důležitá.

Cílem této práce je zjistit vlastnosti resilience dětí předškolního věku v různých typech mateřských škol. Vlastnostmi resilience, kterým zde bude věnována pozornost, jsou iniciativa, seberegulace a navazování vztahů a vazeb s ostatními. Tyto atributy resilience ve všech typech mateřských škol budou posuzovány jak z pohledu rodičů, tak z pohledu učitelů. Budou děti z lesních mateřských školek vykazovat více iniciativy než děti ve státních a soukromých mateřských školách? V jaké mateřské škole děti navazují nejlépe vazby a vztahy s ostatními? Vidí rodiče své děti více psychicky odolné než učitelé? Každý typ mateřské školy má svoji vlastní charakteristiku, filozofii, náplň, jiný způsob komunikace s rodiči, jiné prostředí. Je velmi zajímavé, zda a nakolik se tyto skutečnosti projeví na hodnocení vlastností resilience ze strany rodičů a učitelů.

Téma diplomové práce je zvoleno s ohledem na skutečnost, že v České republice tato problematika nebyla dosud řešena a její výsledky mohou být přínosné jak pro rodiče a pedagogy, tak i pro studenty a všechny, kdo se o tuto problematiku zajímají.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Resilience

V literatuře neexistuje jednotné pojmenování ani definice, která by vystihovala, co resilience znamená a vyjadřuje. Pojem *resilience* se vyskytuje převážně v cizojazyčné literatuře, v českém jazyce se pro tento pojem používá ekvivalent *psychická odolnost*.

„Psychická odolnost se nedá jednoduše popsat. Když budete číst odbornou literaturu, narazíte na celou řadu pojmů jako »umístění kontroly«, »nezdolnost«, »resilience«, »vnitřní soudržnost«, »self-efficacy« a další. To všechno jsou pojmy, které se snaží definovat vlastnosti člověka, který je psychicky odolný.“ (Simona Hoskovcová, 2009, s. 17)

Výklad a význam slova resilience je opravdu široký. *„Termín »resiliency« znamená doslova pružnost (elastičnost, houževnatost, mrštnost, nezlomnost – schopnost rychle se vzpamatovávat apod.) Má latinský kořen: salite – skákati a předponu re – zpět.“* (Křivohlavý, 2001, s. 71)

Hoskovcová ve své další publikaci (2004, s. 168) konstatuje: *„Bylo by možno dodat: pružnost, houževnatost, nezlomnost – jinak »schopnost nedat se« vzdor všemu. Jde o jev adaptace – schopnost vyrovnávat se (adaptovat) se životem tváří v tvář těžkostem.“*

Čáp a Dytrych (1968, s. 53) vnímají resilienci takto: *„Vlastnost organismů projevující se v nestejně silném reagování na frustrující nebo stresové situace můžeme označit jako odolnost k náročným životním situacím. Modifikujeme-li Rosenzweigovu definici (Rosenzweig 1944, s. 358), která se v literatuře běžně přijímá jen s nepodstatnými úpravami, můžeme říct, že odolnost k náročným životním situacím je schopnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi bez maladaptivních (nepřiměřených, patologických) reakcí.“* V jiné literatuře se můžeme setkat s označeními nezdolnost, houževnatost.

„Při studiu lidí, kteří úspěšně zvládají těžkosti, se často objevily osobnostní charakteristiky, které těmto lidem v boji s těžkostmi výrazně pomáhaly. Tyto osobnostní charakteristiky byly zjišťovány v různých souvislostech. Není divu, že byly i různými psychology odlišně nazývány. V literatuře o psychologii zdraví se tak setkáváme s několika termíny, které jsou označením pro (v podstatě) tutéž věc – osobnostní charakteristiku typu »nedat se a bojovat s těžkostí«. Pro tuto charakteristiku používáme v češtině obecný termín

»nezdolnost«, který doplňujeme dalším slovem, podle toho, o který druh nezdolnosti se jedná.“ (Křivohlavý, 2001, s. 71)

Jaro Křivohlavý ve své knize *Psychologie zdraví* uvádí rovněž pojem *self-efficacy* neboli osobní vnímanou zdatnost. „*Subjektivní představa vlastní schopnosti kontrolovat – řídit, běh dění, v němž se daná osoba nachází, byla vytipována jako podstatně důležitý moment zvládání životních těžkostí (Cohen, Edwards, 1989). Pocit, že člověk je schopen řídit chod dění, byl vždy spojován s představou lepšího zvládání životních těžkostí. (Bandura, 1977). Osobnostní charakteristika zvaná »vnímaná kontrola« byla v psychologických studiích definována jako »přesvědčení, že člověk je schopen určovat a kontrolovat své vnitřní psychické stavy i své chování, ovlivňovat své okolí a dosahovat žádoucích výsledků« (Wallston, 1978). Toto pojetí má blízko k charakteristice zvané »vnímaná osobní zdatnost« (self-efficacy) – (Bandura, 1977). V řadě studií se ukázalo, že tato charakteristika je mimořádně dobrým obranným faktorem proti stresu. Zmíněná charakteristika úzce koreluje např. s kvalitou života, úspěšným zvládáním těžkostí, změnou zdravotně závažného v zdravotně žádoucí chování (např. zanechání kouření či pití alkoholu), zlepšenou formou zvládání kognitivních úkolů (např. intelektuálních zkoušek.*“

Hoskovcová, 2009, která se ze všech uvedených autorů nejvíce věnuje psychické odolnosti dětí předškolního věku, ve své knize *Výchova k psychické odolnosti dítěte* uzavírá vysvětlení definice resilience takto: „*Odolností (někdy se užívá pojem zdatnost) se většinou rozumí složitý a vzájemně propojený soubor dovedností, schopností a postojů, jak zvládat životní svízele a obtížné situace, které se v životě zákonitě objevují. Někdy se uvažuje, zda můžeme mluvit o jedné obecné odolnosti, či zda to je jakási slitina řady dílčích forem (odolnosti vůči nachlazení či jiným nemocem, odolnosti vůči školním či pracovním a sociálním neúspěchům, vůči malým nesnázím běžného života aj.) Platí však, že odolnosti člověka se postupně utváří během celého života. (...)*

Zdroje stability se nenacházejí mimo nás, ale musíme je hledat uvnitř sebe samých. Je to naše vnitřní nezdolnost a houževnatost, která nám pomáhá přečkat prudké vichry, jimž v životě čelíme. Představte si dva stromy, které se potýkají s vichřicí. Jedním je palma na pláži. Její pružný kmen se kymácí a ohýbá, ale nezlomí se. Při prudkém, zuřivém náporu bouře se může sklonit téměř vodorovně a skoro se dotýkat písku, ale když vítr pomine, opět se narovná. Druhým stromem je dub rostoucí daleko od pobřeží. Jeho statný, mohutný kmen se v bouři rozlomí na dvě části. Proč jeden strom přečká bouři bez úhony a druhý ne? Oba jsou

vystaveny stejnému větru, ale stabilita kořenů, pružnost kmene a pohyblivost větví podstatně ovlivnily jejich osud.“ (Gallwey, Hanzelik, Horton, 2012, s. 116)

Metaforu, kterou nám zde autoři předkládají, lze snadno převést do běžného života. Jak je možné, že jedno dítě, kterému na hřišti vrstevníci seberou lopatičku, se rozpláče a další si rychle dokáže zjednat nápravu? Proč se jedno dítě v obchodě vzteká, protože nemají jeho oblíbenou sladkost, a druhé si to nechá v klidu vysvětlit a spokojí se s jinou variantou? Jeníček zvládne ustát frustrující situaci, když se mu stále nedaří postavit stavbu z kostek, celkem bez obtíží, Mařenka, které se stejný úkol také nedaří, již propuká v pláč a vztek. *„Snad každý zažil podobnou zkušenost. Skupina lidí se dostane při práci, na výletě atd. do nesnadné, popř. nebezpečné situace. Část účastníků je více nebo méně vzrušena, prožívá tuto situaci jako výrazně stresovou nebo frustrující, ať již se to projevuje navenek nebo to zůstává více nebo méně skryto. Někteří reagují i tak, že máme obavy o jejich zdravotní stav. Naproti tomu jiní se chovají, jako by se nic nestalo. Táž situace je pro někoho prostou náročnou situací, je mu »běžná«, nevyvolává frustraci nebo stres, kdežto na jiného působí velmi silně. U organismu »slabšího«, labilnějšího, disponovanějšího k vychýlení z optimálního stavu, méně odolného k náročným životním situacím stačí i slabší zátěž, aby vznikly frustrace, stres nebo funkční porucha. U organismu »silnějšího«, odolnějšího, dochází k poruchám teprve při situaci vysoce náročné.“ (Čáp, Dytrych, 1968, s. 53)*

2.2 Vývoj resilience u dětí

Hutty a Gibby v knize *Utváření osobnosti v náročných životních situacích* uvádějí, že *„podstatnou úlohu při utváření odolnosti k náročným životním situacím mají zkušenosti z období raného dětství. V tomto období je člověk totiž biologicky i sociálně slabý, vysoce závislý na okolí, nemá dosud vypracovány techniky vyrovnávání se s náročnými životními situacemi. Přitom se s takovými situacemi – a značně silnými – často setkává. Působí tu zejména takové chyby ve vztahu dospělých k dítěti a v jeho výchově, jako je odmítání dítěte, chladný a přehnaně přísný vztah k němu, nadměrná péče o ně, hýčkáni, úzkostlivost, silné ambivalence ve vztahu k dítěti, nedůslednost v pochvalách a trestání aj. Když byly v útlém dětství potřeby dítěte – včetně potřeby citového kontaktu, lásky, jistoty, bezpečí – vcelku uspokojovány, dítě se naučí »optimistickému životnímu postoji«. Očekává tedy, že i v budoucnosti »vše dobře dopadne«, lépe snáší frustrující a stresové situace.“*

Podle Simony Hoskovcové (2009) „*je nejcitlivějším obdobím pro vývoj psychické odolnosti dítěte předškolní věk. Předtím i potom ovšem můžeme do tohoto vývoje významně vstupovat. V dětství vznikají předpoklady jak pro zvládání různých nesnází, tak pro pozdější zvládání často zcela neočekávaných zátěží, které mohou být jednorázové, ale jindy zdánlivě mírné, avšak neustále se opakující v každodenním životě.*“

Anne Bacus (2004) říká, že „*každý rodič si přeje, aby jeho dítě bylo šťastné a dobře se vyvíjelo, ale nikdo z nich se ve výchově nevyhne drobným problémům, které se stejně objeví a proti kterým budeme lépe vyzbrojeni, budeme-li vědět, co můžeme od dítěte v různých oblastech jeho vývoje očekávat.*“

Resilience u novorozence

Simona Hoskovcová (2009) dále uvádí, že kořeny psychické odolnosti se vytvářejí již v okamžiku narození dítěte. Dítě ihned po narození má síly k tomu, jak mobilizovat své okolí, aby byly vyslyšeny jeho přání a potřeby. Hlásí se pláčem, přitahuje pozornost svým protosociálním chováním. Již novorozenec je vybaven predispozicí k sociálnímu kontaktu s ostatními. Dítě je schopno napodobovat jednoduché mimické výrazy, má k dispozici i všechny základní mimické výrazy emocí (radost, překvapení, strach, odpor). Velmi důležité pro rozvoj resilience v tomto období je navázat pevnou vřelou vazbu s alespoň jednou nejbližší osobou, nejčastěji to bývá matka. „*Bowlby (1951) zdůrazňuje, že pro mentální zdraví dítěte je nutné, aby kojenec a malé dítě zažívali hřejivé, blízké a nepřetržité vztahy se svou matkou.*“ (Míček, 1984, s. 75) Pokud dítě se svou matkou či jinou blízkou osobou naváže pevný vřelý vztah již od počátku svého života, příznivě se to projeví na jeho budoucím vývoji. Za dobře vytvořenou vazbu dítěte s matkou můžeme považovat jen tu vazbu, která trvá nejméně rok. Dobře navázaná vazba tvoří vynikající stavební kámen pro další vývoj dítěte. Navázání tohoto kontaktu se velmi pravděpodobně promítne do silných a slabých stránek dítěte. Když se budeme zamýšlet nad tím, proč jedno dítě zvládne tutéž situaci v pořádku a druhé ne, odpověď můžeme nalézt například v tom, zda obě děti mají navázanou stejně pevnou silnou vazbu s matkou či jinou blízkou osobou. Není dokázáno, že by raná vazba s matkou nepřekonatelně ovlivnila další život, ale vytváří velmi silné předpoklady pro budoucí vývoj. (Hoskovcová, 2006)

„*Láska je cit, který se neuděluje »za odměnu«. Důvodem lásky není to, že dítě má modré oči, je hezké nebo se dobře učí. Máme je rádi, protože je to prostě dítě – jedinečná,*

neopakovatelná lidská bytost. V psychologii se takové lásce říká »nepodmíněná láska«.“ (Kopřiva, 2008, s. 196)

Důležitost navázání raného vztahu s blízkou osobou vyzdvihuje i Erikson, který v knize *Osm věků člověka* (1996) hovoří o rozporech, se kterými se musí člověk vyrovnat ve všech stádiích svého života. U čerstvě narozeného dítěte stojí proti sobě důvěra a nedůvěra. Dítě skrze pevnou ranou vazbu na matku či jinou blízkou osobu začne mít ke světu důvěru.

„V případech velmi nepříznivého emočního vztahu rodičů k dítěti je jeho vývoj ztížen, což se týká i vývoje zájmových činností a aktivit, ale zajištění příznivého emočního vztahu s jinými osobami nebo v jiné malé skupině, popřípadě v kombinaci s dalšími podmínkami, může i tak vést k příznivému vývoji dítěte, jeho činnosti a aktivit.“ (Čáp, 1990, s. 162)

Resilience u batolete

Na konci prvního roku života dítě již relativně získává základní pojetí světa a začíná chápat stálost objektů a osob. Začíná si uvědomovat stálost osob, které o něj pečují. Dítěti musíme stále poskytovat dostatečné množství vjemů, musíme jej přirozeně a dostatečně rozvíjet. Stále je zde velmi důležitá alespoň jedna osoba, která o dítě láskyplně pečuje a stará se o něj. Dítě v batolecím období si již začíná uvědomovat, že může něco zahodit a zase to sebrat, že může někomu něco dát nebo si něco vzít, může k někomu „přiběhnout“ a odněkud „utéct“. Začíná si uvědomovat, že část svých činů může samo ovlivnit, ale také zjišťuje, že jsou tady zásahy „mocnějších“, kteří mohou zakročit. To se batoleti často nelíbí, jsou namísto protesty, násilné vymáhání nebo odmítání. Batolecí období bývá často označováno jako období vzdoru nebo negativistické období. Pro vývoj zdravé osobnosti dítěte je velmi důležité, jak se rodiče s touto fází vypořádají. Důležité je dítěti určovat hranice, ale nikoliv za cenu zlomení jeho vůle. (Hoskocová, 2006)

Přestože dítě je v období mezi prvním a třetím rokem života ještě značně závislé na matce, přece jen je okruh jeho sociálních vztahů rozšiřován, zejména uvnitř širšího rodinného společenství. Většina dětí si tedy vytvoří diferencované vztahy k matce, k otci, ke starším sourozencům, k prarodičům a podobně, a krátké odchody matky tak snáze snáší. Kolem dvou let začíná většina dětí navazovat vztahy k druhým dětem stejného věku, i když tyto vztahy dlouhou dobu zůstávají ve stínu vztahů k dospělým. Kolem dvou let se objevuje paralelní hra, teprve kolem třetího roku se objevuje ve hře spolupráce či soupeřivost. Systematické sledování projevů dětí v přirozených podmínkách ukázalo, že batolecí období je pro osvojení

prosociálního chování rozhodující. Také velmi narůstá schopnost sociálního porozumění. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Podle Eriksona (1996) dochází v batolecím období k rozporu mezi autonomií a studem. Aby dítě mohlo pokročit do další fáze vývoje v předškolním období, potřebuje získat autonomii, osamostatnit se a překonat pocity studu. Potřebuje nabýt sebedůvěry, utvrdit se v tom, že zvládne být samostatné, že určité dovednosti dokáže dělat samo. Všechny jeho snahy o samostatnost by měly být rodiči podporovány, dítě by mělo být utvrzováno v tom, že je dobře, když se samo snaží. Pokud tomu tak není, dítě se začne stydět, ostýchat, nebude se pokoušet osamostatnit, což pro jeho budoucí vývoj není dobré.

Resilience u dítěte předškolního věku

„Tříleté dítě bývá většinou roztomilé malé stvoření, které se čím dál méně podobá vzteklému a věčně nespokojenému batoleti, jak tomu bylo ještě před rokem. Chová se už o něco méně despoticky a dokáže být trpělivější, ale ty situace, které ho frustrují, snáší stále špatně.“ (Bacus, 2004, s. 12)

Během předškolního období musí dítě zvládnout několik důležitých úkolů, které mu umožní další bezproblémové fungování ve společnosti. Velkým úkolem pro dítě je zvládnutí sebeobsluhy. V základních sebeobslužných dovednostech se dítě již o sebe musí umět postarat samo, začíná pomáhat ostatním. Dítě si také vytváří sebepojetí a začíná se sebereflexí. Začíná zvládat sebekontrolu, dítě se již umí mnohem ovládat více, než tomu bylo v batolecím období, ve většině případů dokáže ovládat své impulzy, a to i v nepřítomnosti svých blízkých. Vytváří se také morální vědomí, včetně citlivosti k jeho porušování. Dítěti se také vyvíjejí a organizují emoční schémata. Dítě se umí více vcítit do druhých, být empatické, dokáže si uvědomit pocit viny, zjednat nápravu, snaží se o vysvětlení nebo omluvu. Vytváří se pohlavní identita. Dítě se stává součástí společnosti, nyní si užívá pobyt v širším rodinném kruhu, ve skupině vrstevníků v mateřské škole. *„Ze všeho nejvýznamnější však je, že v tomto věku na podkladě vývojových zisků v oblasti intelektové i citové se kladou základy pro vztah nad jiné vzácný, ušlechtilý a povznášející – totiž pro přátelství.“* (Matějček, 2007, s. 49)

„Předškolní dítě se nachází v optimistickém období svého života. Většina předškolních dětí překvapivě dobře zvládá i náročné životní situace. Předškolní dítě má zpravidla chuť a odvahu pouštět se do všeho nového a zajímavého. Dospělí jsou dítěti průvodci, kteří upozorňují na možná nebezpečí, někdy musí povzbudit, ale častěji klást hranice aktivitám dětí.“

Dítě se nejvíce ze všeho učí nápodobou – vzorem mu jsou dospělí, ale také další děti nebo symbolické vzory (např. postavy z pohádek či komiksů). Způsob, jakým dospělí komentují a hodnotí činnost dítěte a její úspěšnost nebo neúspěšnost, zakládá způsob, jakým bude dítě v budoucnosti přemýšlet samo o sobě.“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 223)

Vyvíjí se také sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace a osvojování si mužské nebo ženské role. Toto období může být do jisté míry chápáno jako kritické, zejména jde-li o osvojování sociální kontroly a sociálních rolí. Socializace čili začlenění dítěte do společnosti není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte. Je tedy základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. (Hoskovcová, 2006) Pro dítě v tomto období zůstává rodina jako nejvýznamnější prostředí primární socializace. Proces socializace zahrnuje tři výše zmíněné aspekty: vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí.

Vývoj sociální reaktivity znamená vývoj emočních vztahů k lidem. Dítě rozlišuje mezi známými lidmi, dokáže projevit emoce, verbálně i neverbálně komunikovat, navazovat oční kontakt, projevit strach z cizích lidí.

Vývoj sociálních kontrol označuje především osvojení si norem chování, které jsou ve společnosti žádoucí. Dítěti postupem času zvnitřní hodnoty a normy chování, které jsou po dlouhou dobu korigovány odměnami a tresty z okolí.

Osvojení sociálních rolí znamená osvojení takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ve společnosti, a to vzhledem k jeho pohlaví, věku, společenskému postavení. Nejde zde pouze o jednu konkrétní činnost, ale o celek spolu souvisejících smysluplných činností. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Podle Eriksona (1996) se v předškolním období spolu střetávají iniciativa a pocit viny. Dítě v předškolním období by za sebou mělo mít již navázanou důvěru k matce či jiné blízké osobě, která je stěžejní pro navazování vztahů po celý zbytek života, a mělo by již mít získanou autonomii, která by měla směřovat k osamostatnění dítěte a navázání sebedůvěry ve vlastní činy. Předškolní věk přidává iniciativu, která má podíl na tom, jak je dítě aktivní, zda dokáže zkoušet nové aktivity, nová řešení problému, vede dítě k odpovědnosti za vlastní činy. Iniciativu dítě potřebuje již po celý zbytek jeho života, iniciativa je vlastnost, která se dítěti velmi hodí pro budoucí život. „*Vedle výrazné potřeby aktivity, iniciativy je však stejná silná potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti, bezpečí. Dítě předškolního věku tedy potřebuje více*

než kdy jindy stabilní zázemí, které mu dává energii a chuť do zkoumání, zvědavosti. Mezi významné potřeby tohoto období patří potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání, emancipace, identity, seberealizace.“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 17)

Na straně druhé oproti iniciativě stojí pocit viny, který jsou děti již schopné si uvědomit. *„Často má dítě tak přísné vlastní svědomí, že na sebe jde raději žalovat dospělému a očekává trest, než by se dále potýkalo s vlastními pocity viny.“* (Šulová, Mertin, Gillernová, 2010, s. 18)

Simona Hoskovicová (2006) za nejdůležitější body vývoje psychické odolnosti čili resilience považuje přijetí temperamentu novorozence a sladění se s ním, vytvoření bezpečné vazby alespoň k jedné blízké osobě, která o dítě pečuje, podporu v procesu získávání autonomie dítěte tak, aby dítě mohlo vyvíjet iniciativu bez pocitů viny. Dítě především potřebuje nabytí přesvědčení o tom, že může být aktivním činitelem ve svém prostředí, že může být iniciativní, otevřený. Dítě potřebuje mít kontrolu nad svým prostředím a být ubezpečováno, že do jeho prostředí patří a že v něm může uspět. Dítě potřebuje cítit lásku, bezpečí.

2.3 Faktory ovlivňující resilienci

V předchozí kapitole byl zmiňována otázka, proč jsou některé děti více odolné než děti jiné. Čím je způsobeno, že někteří lidé jsou psychicky odolní, a ostatní nikoliv? *„Cokoliv, co po nás život žádá, vyžaduje vždy specifickou konstelaci faktorů psychické odolnosti.“* (Gruhl, Korbacher, 2013) Faktory psychické odolnosti se podrobněji zabývám ve své bakalářské práci *„Pojetí psychické odolnosti dětí předškolního věku z pohledu rodiče a učitele“*, nicméně pro hlubší pochopení problematiky resilience je nutné je zmínit i nyní.

Faktory, které ovlivňují resilienci, se dělí na faktory rizikové (vnitřní a vnější) a faktory ochranné (vnitřní a vnější). *„Stejná zátěž může být u různých osob různě percipována, různě interpretována a různě zvládána. Také různá zátěž může u různých osob vyvolávat podobné reakce. Na čem záleží? Za vnitřní klíčový faktor psychické odolnosti je pokládána osobnost jedince, za vnější klíčový faktor sociální opora.“* (Slavík, 2012, s. 63)

Čáp a Dytrych, 1968, s. 25, říkají, že *„táť situace může být pro jeden organismus prostou náročnou situací, pro jiný (nebo pro též organismus za jiných podmínek) již konfliktogenní, frustrující a stresová nebo přímo patogenní“*. Proč tomu tak je? Důležitou roli zde hrají faktory, které ovlivňují resilienci i celkový vývoj dítěte.

Rizikové faktory

Rizikové faktory jsou takové, které jsou pro děti a lidi jakousi zkouškou toho, jak jsou opravdu odolní. Jsou to faktory, které na děti působí negativně, znesnadňují jim život a někdy je velmi náročné se s nimi vyrovnat. Existují rizikové faktory, které můžeme měnit a formovat, a pak jsou takové, s nimiž nic neuděláme. Těmi nevratnými vnitřními faktory jsou vrozený temperament dítěte, jeho nervová soustava, která způsobuje například přehnanou plačtivost či citlivost dítěte, za rizikový faktor bývá považována také snížená inteligence, která způsobuje to, že dítě se neumí natolik zdárně vyrovnávat se situacemi, jež mohou nastat. Většina těchto vnitřních rizikových faktorů je geneticky podmíněná.

„Předpokládá se, že odolnost k náročným životním situacím závisí již na vrozených vlastnostech organismu, bývají formulovány jako vlastnosti konstituční, jako vlastnosti typu vyšší nervové činnosti aj.“ (Čáp, Dytrych, 1968, s. 55)

Dále existují rizikové faktory vnější, které můžeme formovat. Můžeme je zmírnit či změnit. Patří sem především špatná socioekonomická situace v rodině, alkoholismus rodičů, rizikové chování rodičů, nedostatečná rodičovská láska, smrt či jiná pro dítě traumatická situace (Hoskovcová, 2009).

„Především zde působí chyby ve vztahu rodičů k dítěti. Nemusí to být jen postoje matky (i když jsou mnohdy zvlášť výrazné, a proto upoutávají převažujícím způsobem pozornost badatelů i autorů popularizačních spisů na úkor působení prarodičů, sourozenců aj.). Otevřené odmítání dítěte a chladný vztah k němu vzbuzují často agresivitu a rebelantství, někdy mělké a přelétavé citové postoje u dítěte. Nepřiměřené omezování dítěte nadměrnou péčí o ně, úzkostlivost rodičů nebo jejich dominantnost vede dítě k submisivitě, nesamostatnosti, introverzi. Takové dítě se vyhýbá společnosti vrstevníků, uniká z ní do ochrany dospělých, přehnaně se spoléhá na autority, znemožňuje si osvojení zkušeností v sociální interakci. Příliš mírná, shovívavá výchova dává volný průchod rozvoji dětské agresivity. Může vést k utváření pocitu beztrestnosti a neodpovědnosti, k nedostatku svědomí. Nedůslednost, náladovost a nevypočitatelnost rodičů vede k tomu, že i dítě se může chovat nevypočitatelně, rychle střídá postoje a sociální role, jeví se jako jedinec s nedostatečně rozvinutým svědomím. Nadměrná morální přísnost rodičů nezřídka vzbuzuje i u dětí pocit morální nadřazenosti, odklon od vrstevníků »morálně méněcenných«, popř. strach z nich, samotářství, izolaci a omezení možnosti sociální interakce. Tím se opět zhoršují možnosti

sociální adaptace a odolnosti k náročným situacím a ztěžuje se zdravý vývoj osobnosti.“
(Čáp, Dytrych, 1968, s. 101)

Ochranné faktory

„Není divu, že těžké životní události (např. těžké nemoci, smrt jednoho z rodičů, chudoba, válka) mají nepříznivý vliv na vývoj dítěte. Ukázalo se však, že se někdy některým dětem podaří navzdory těmto těžkým životním zážitkům vyrůst v úctyhodné lidi.“ (Křivohlavý, 2004, s. 168) Především je to zapříčiněno tím, že tyto děti mají dostatek protektivních faktorů, které vyvažují faktory rizikové. I tyto ochranné faktory se dělí na vnitřní a vnější. Vnitřními faktory jsou temperament dítěte, jeho vnitřní síla, silná nervová soustava, energie dítěte, schopnost seberegulace, kontrola vlastních impulzů. Vnější ochranné faktory můžeme z velké části ovlivnit. Za nejdůležitější vnější ochranné faktory řadíme blízký pevný vztah s alespoň jednou osobou, záliba, která dětem dělá radost, vynikající komunikace s ostatními lidmi, víra ve své schopnosti a sebe, někdy i víra, která dodávala jistotu, stabilitu. Důležité je poskytnout dítěti velkou sociální oporu (Hoskovcová, 2006).

Další faktory

Na resilienci mají vliv rovněž následující faktory:

Vzor

„Pro chlapce se ukázala kriticky důležitou existence dobrého vzoru »muže«, přesných pravidel v životním způsobu a podpora jejich emocionálních projevů ze strany dospělých. Pro děvčata byl kriticky důležitým momentem model »ženy«. Šlo o ženu, která se o ně starala, měla je ráda a na niž se mohly zcela spolehnout. Při sledování dětí s touto charakteristikou nezdolnosti v pojetí resilience v době školní docházky se ukázalo, že podstatně důležitou roli zde hrají učitelé, kteří těmto dětem důvěřují a otevírají jim nové možnosti v životě.“
(Křivohlavý, 2001, s. 72)

Fyzický stav

Psychicky odolný může být jen ten organismus, který je odpočínutý, zdravý. Spánek a odpočinek jsou velmi důležité již od narození. Pokud nejsme vyspalí, odpočinutí, nemáme energii a rozhodně nejsme ani psychicky odolní.

„Už jako školáček jsem zjistil, že mi to hůře myslí, když jsem nastydlý. Podobně nepříznivě působí na duševní výkonnost a sebeovládání nevyspání, únava, silný hlad či žízeň, bolest atd.“ (Nešpor, 2015, s. 39)

2.4 Vlastnosti resilience

Iniciativa

Iniciativa je považována za jednu z klíčových vlastností resilience. Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, iniciativa hraje důležitou roli ve vývoji předškolního dítěte. Pokud jde o vývoj resilience v předškolním věku, vysvětlili jsme si v předchozí kapitole teorii psychosociálního vývoje od Erika Eriksona, podle níž se dítě musí vypořádat s rozporem mezi iniciativou a pocitem viny. Děti v předškolním období si začnou prosazovat svoji moc a kontrolu nad světem prostřednictvím hry a sociálních interakcí. Děti se chtějí více prosazovat, chtějí mít kontrolu nad okolím, chtějí plnit úkoly, výzvy, chtějí čelit novým situacím, které mohou splnit a poté se z nich radovat. Děti potřebují velikou podporu ze strany rodičů a okolí, aby byly iniciativní. Rodiče by měli podporovat dětskou zvědavost, touhu po zkoumání. Rodiče, kteří děti odrazují, nepodporují je, nerozvíjejí jejich iniciativu, vyvolají v dětech stud, děti se nebudou chtít ptát, nebudou chtít zkoušet nové věci, nebudou zvědavé, nebudou chtít nic plánovat. Stanou se závislé na druhých lidech. Toto období může být pro rodiče těžké, děti opravdu potřebují velké množství času, energie rodičů, pochopení a trpělivosti. Děti získávají větší kontrolu nad věcmi a činnostmi, které ovlivňují jejich životy. Začínají si sami rozhodovat, s kým si budou a nebudou hrát, co si vezmou či nevezmou na sebe, jaké budou vykonávat činnosti, jaké chtějí plnit úkoly. Velmi důležitou roli zde představuje dětská volná hra. Děti mají smysl pro to, být iniciativní, ale potřebují k tomu dostatečný prostor a svobodu. Pokud jsou děti příliš pod tlakem rodičů, nemají dostatečný prostor pro rozvoj ve hře, představivost, iniciativa se u nich nerozvíjí, nemají důvěru ve své vlastní schopnosti, bojí se prosadit. (Cherry, 2017)

Jak mohou rodiče pomoci dítěti zvýšit jeho iniciativu?

Zapojte se do hry vašeho dítěte

Důležité je dítě podpořit v jeho hře, hrát si s ním, komunikovat s ním, jevit o něj zájem. Podporujeme dítě v tom, aby vyjádřilo své myšlenky, ukazujeme dítěti naši starost o něj, budujeme důvěru mezi námi a dítětem.

Nechte dítě, aby vás naučilo „cokoliv“

Děti předškolního věku mají velice rády, pokud budou mít něco na starosti. Nechte své dítě, aby vás naučilo nějakou hru, postup, činnost. Ať vám vysvětlí pravidla, co máte dělat, jak to ukázat, říct, vysvětlit nějaký postup, jak něco udělat. Toto velmi rozvíjí dětskou iniciativu.

Zapojte své dítě do jednoduchých úkolů

Předškolní děti vám budou velmi rády pomáhat. Děti jsou schopny pomáhat s ustláním postele, nakrmením domácího zvířátka, pomohou naskládat nádobí do myčky, vložit prádlo do pračky a další. Důležité je ujistit se, že daný úkol je pro dítě splnitelný a přiměřený. Děti milují pocit, že jsou opravdovými pomocníky, že jsou užitečné a potřebné. (Centerforresilientchildren, 2014)

Seberegulace

Již v úvodu diplomové práce bylo zmíněno, že v předškolním věku se u dítěte rozvíjí jeho sebekontrola. Sebekontrola je vnitřní síla podstatná pro to, aby se dítě dokázalo ovládat, seberegulovat. Seberegulace je schopnost přizpůsobit naše pocity, myšlenky, chování tak, abychom zvládli různé situace, aniž by nás to ochromilo. Každý člověk, tedy i dítě, se každodenně musí „regulovat“, aby se ujistil, kolik má energie, co ještě zvládne a co nikoliv, musí se vypořádat se situacemi, které během dne nastanou. Děti se seberegulaci učí skrze interakce s dospělými, nejčastěji s rodiči a ve volné hře. Děti, které mají rozvinutou schopnost seberegulace, lépe zvládají životní zklamání, obavy a frustrace. Lépe se umějí soustředit na dokončení započaté práce, na splnění cíle. Seberegulace také pomáhá dítěti zvládnout životní zklamání. Toto všechno jsou velmi důležité faktory pro budování resilience dítěte. Pokud bude mít dítě dobře upevněnou a rozvinutou sebekontrolu, zvládne mnohem lépe seberegulaci. Zde je pár tipů, jak zvyšovat sebekontrolu dítěte a tím budovat jeho seberegulaci.

- **Dostatečný spánek a jídlo**

Ujistěte se, že je vaše dítě dostatečně vyspané a najedené. Když jsou děti unavené a hladové, je pro ně velmi obtížné kontrolovat své chování a ovládat se.

- **Hluboké dýchání**

Velmi často může dítěti pomoci zvládnout určitou situaci a ovládnout se, pokud bude vědět, jak se má zachovat v situaci, která je pro něho náročná. Správná technika dýchání, může dítěti pomoci překonat zátěžovou situaci. Existuje několik možností, jak lze dýchání cvičit. Například foukat s dítětem do balónku, foukat bubliny bublifukem, foukat polévku... Můžeme tuto techniku cvičit kdykoliv, při čekání na červenou, ve frontě.

- **Představa něčeho příjemného**

Když je dítě rozrušené, v rozpacích, bojí se, pomozte mu představit si něco příjemného, něco, co má rádo. Jeho oblíbené místo, zvíře, jídlo.

- **Trénujte čekání**

Naučit se být trpělivý je jednou z nezbytných životních dovedností. Existuje několik způsobů, jak s dítětem můžete trénovat trpělivost a čekání. Při čekání si s dětmi můžete zpívat, recitovat, snažte se odpoutat jejich pozornost. Dobré je najít či vymyslet nějakou písničku s čísly. Pro děti je dobré, když je naučíme být trpělivé po delší časový úsek, můžeme zavést nějaký rituál, který se opakuje vždy po delším časovém úseku. Například: „Každý víkend pojedeme na výlet, ale musíš vydržet pět pracovních dní a pak se dočkáš.“ Dítě se naučí přirozeně čekat. Nicméně je pro dítě velmi důležité ho pokaždé pochválit. „Vidíš, už je víkend, konečně ses dočkal. Jsi moc trpělivý a šikovný.“ Také existuje velké množství her, které dítěti pomohou zkrátit čas při čekání a které jsou vhodné na naučení trpělivosti.

- **Povzbuzujte své děti**

Děti potřebují neustále motivovat. Velmi důležitá je podpora dětí ze strany rodičů a pedagogů. Děti potřebují cítit podporu, že danou, pro ně složitou věc zvládnou, že jim rodiče či učitelé věří a podporují je.

- **Silné pocity jsou OK, ale nezraňuj**

Snažte se dítěti vysvětlit, že je v pořádku, že cítí silné vzruchy, pocity, že nemá vždycky jen dobrou náladu, ale nesmí tím ubližovat ostatním dětem nebo lidem. Můžete své děti naučit vyjadřovat jejich pocity slovně.

- **Jste tu stále pro své dítě**

Děti potřebují vidět a cítit jistotu, že jste tady pro ně stále a že se na vás mohou kdykoliv obrátit, pokud si nebudou jisté, jak se mají v dané situaci zachovat, pokud budou rozrušené, nebudou si vědět s danou situací rady.

- **Zastav se a přemýšlej**

Děti v předškolním věku jsou již schopné pochopit, že jejich chování má určité důsledky. Měli bychom děti učit, že se mají nejdříve zamyslet nad svým chováním a až poté jednat. Když chtějí hračku, musejí o ni požádat a poté si ji vzít, nesmějí ji rovnou vytrhnout kamarádovi z ruky. Učíme je, že pokud se nebudou hezky chovat k ostatním, nebudou si s nimi děti chtít hrát.

- **Pohádky a příběhy s tematikou sebekontroly a seberegulace (Beststart, 2012)**

Další tři tipy, které by rodiče a pedagogové měli dodržovat, pokud chtějí u dětí rozvinout seberegulaci.

1. Pomozte svému dítěti uklidnit se, když je frustrované. Napočítejte s ním do 10 nebo s ním udělejte několik hlubokých nádechů. Naučte ho říkat si o pomoc. Pokud je dítě z něčeho frustrované, není nic lepšího, než když to dokáže dospělému sdělit a říci si o pomoc.
2. Promluvte si o situaci, která nastala. Pokud je dítě plné emocí, nemá smysl začínat rozhovor nad tím, proč tak jedná, proč pláče, proč se zlobí. Důležité je počkat, až z dítěte emoce vyprchají, dítě se uklidní a poté je vhodné celou situaci probrat, co se jak stalo a proč a jak by to šlo příště vyřešit lépe.
3. Stanovte si s dítětem jednoduchá pravidla a buďte důslední. Pravidla pomáhají dítěti v tom, správně se chovat, rozhodovat, jednat. Buďte pokud možno co nejdůslednější, děti potřebují vidět, že se daná pravidla dodržují, potřebují řád a hranice. Pokud je mají a rodiče i pedagogové jsou důslední, děti se cítí jistě a bezpečně. Pokud se nějaké pravidlo musí změnit, vysvětlíte dětem proč a na jak dlouho. Pokud by se pravidla měnila stále, nebyla dodržována, děti budou zmatené, nejisté a pravidly se přestanou řídit. (Centerforresilientchildren, 2014)

Seberegulace tvoří další podstatnou složku resilience. Dítě, které se umí ovládat, umí si říct o pomoc, umí se vyrovnat se situacemi, které nastanou, zvládá sebekontrolu a dokáže

adekvátně zareagovat či obstát v náročné situaci, je rozhodně psychicky odolnější než dítě, bez rozvinuté sebekontroly.

Vazby/vztahy

Další důležitou vlastností resilience jsou vazby a vztahy dítěte. Jedná se o vztahy k rodině, učitelům, kamarádům. Dobrý pevný vztah s rodiči či jinými blízkými osobami je považován za stavební kámen resilience. Pokud si rodiče s dítětem vybudují láskyplný, otevřený, bezpečný, blízký vztah, lze říct, že je to maximum, co pro rozvoj psychické odolnosti dítěte mohou udělat. Děti se cítí nejlépe, jak mohou, pokud jsou bezpodmínečně milovány, přijímány, pochopeny a chráněny před nebezpečím. Pocit, že jsme milováni a přijímáni, nám velmi pomáhá překonat těžké a náročné situace, kterým musíme v životě čelit. Děti, které se cítí bezpečně, které vědí, že budou splněny jejich potřeby, mají mnohem více chuti a motivace prozkoumat svět, jenž je obklopuje, jsou zvědavější, iniciativnější. Láskyplný vztah dává dítěti dostatečný prostor pro to, aby se naučilo ovládat své tělo, pocity, pozornost, myšlenky a chování. Každodenní pozitivní interakce dětí s rodiči učí děti vycházet a komunikovat s ostatními lidmi a dětmi, kteří je obklopují. Pokud děti umějí navazovat vazby a vztahy s ostatními dětmi a dospělými, je to pro ně velmi výhodné a přínosné. Takové děti se nebojí říct o pomoc, sdělit ostatním, pokud něco potřebují. Zde je pár tipů, jak u dítěte budovat pozitivní vazby a vztahy. Tipy jsou převážně pro rodiče, ale určitě z nich mohou vycházet i pedagogové.

Projevujte lásku

Dávejte dítěti najevo, že jej milujete. Hodně se s ním smějte, objímejte ho, mazlete se s ním.

Hrajte si s dětmi

Hrát si spolu s dítětem je skvělý způsob, jak si být velmi nablízku, jak se s dítětem ještě více sblížit, připojit se k němu, ještě lépe se poznat. Budete si společně užívat hezké chvíle a vaše dítě to bude milovat. Také je to skvělý způsob, jak dítě všestranně rozvíjet. Můžete se zaměřit na jeho fyzickou kondici, můžete rozvíjet dětskou představivost, vnímání či sociální dovednosti.

Utěšujte je

Děti potřebují v rodičích cítit velkou oporu. Musejí vědět, že pokaždé, když se jim něco stane, jsou smutné, nemocné, rozčilené, vždycky jim pomůžete. Zde dochází i velkou měrou k sociálnímu učení. Děti přirozeně přejímají vzorce chování od svých blízkých. Pokud se budete k dítěti chovat hezky, budete mu nablízku vždy, když bude potřebovat, utěšíte ho, ono samo si toto chování zvnitřní a stejně se bude chovat k okolí.

Pozorně je poslouchajte

Vždy si poslechněte, co vám děti chtějí říct. Vyslechněte si jejich pocity, nápady, myšlenky. Poslouchajte je pozorně a dejte jim najevo, že to, co říkají, vás zajímá. Pro děti je velmi podstatné, abyste to, co říkají, považovali za důležité a významné.

Projevujte empatii

Být empatický je vlastnost, která je základem úspěchu v navazování vztahů s ostatními lidmi. Kdo je empatický, dokáže lépe porozumět chování druhých lidí. Projevujte k dítěti empatii, mluvte s ním o tom, co to znamená být empatický. Dítěti je důležité vysvětlovat, proč se určitý člověk či dítě chová určitým způsobem. Pokud se pokusíme chápat druhé lidi, je to přínosem především pro nás samotné.

Mluvte o pocitech

Pomozte svým dětem vyjádřit, jak se cítí. Zda cítí radost, smutek, štěstí, obavu, vztek. Důležité je s dětmi o pocitech mluvit, poukázat na to, že ony nejsou jediné, kdo tyto emoce pociťuje, ale že je běžné, že se lidé cítí různě. Existuje k tomu celá řada vhodných materiálů, obrázky, hry.

Omezte TV

Z výzkumů vyplynulo, že děti předškolního věku by u televize měly trávit pouze minimální množství času. Stejně tak u tabletů, mobilů, počítačů. Dítě by mělo trávit volný čas smysluplněji, v interakci s rodiči či dětmi. Výlety, procházky do parku, na hřiště, kreativní tvoření, povídání, čtení knížek, společné vaření, uklízení, pečování o zvířátko, zahradu. Toto všechno jsou aktivity, které jsou pro dítě mnohem přínosnější než sledování televize či hraní s jinou elektronikou. Pokud se dítě dívá na televizi či si hraje na tabletu, většinou to s nikým druhým nesdílí, a tudíž se nebudují základy pro navazování vztahů s ostatními.

Dále lze uvést ještě další dva tipy, na které bychom neměli zapomenout – a to jak z pozice rodičů, tak učitelů – a které rozvíjejí vztahy a vazby dítěte s druhými.

1. Oslovujte dítě jeho vlastním jménem. Děti mají moc rády, pokud je oslovujeme jejich jménem, připadají si důležité a líbí se jim to. Pokud na dítě mluvíme a neoslovujeme jej, je to pro dítě velmi neosobní. Pokud dítě oslovíme vlastním jménem, dáváme mu tak najevo, že je naše pozornost upřena na něj, a dítě se při tom cítí mnohem lépe.
2. Pomozte dítěti navázat vztahy s kamarády. Některé děti se seznamují obtížně, je pro ně těžké komunikovat s ostatními. Někdy si chtějí hrát s novými dětmi, ale nevědí, jak na to. Je na nás rodičích či učitelích, abychom to dětem usnadnili a pomohli jim. „Zeptej se holčičky, jestli chce stavět hrad s tebou“ apod. (Centerforresilientchildren, 2014)

Pro děti předškolního věku je navazování vztahů s ostatními velmi důležité. Této problematice se intenzivně věnoval náš přední dětský psycholog Zdeněk Matějček (2007, s. 48), který řekl: *„Můžeme si povšimnout, že v tomto předškolním věku naprostá většina dětí po společnosti druhých dětí vysloveně touží. Jsou celé šťastné, když si jich druhé děti všimnou, když je vezmou do hry, když se před nimi samy mohou trochu předvést a vytáhnout, a ze všeho snad nejvíce, když si mohou svou novou kamarádku či kamaráda přivést k sobě domů a ukázat je svým rodičům. Povšimněte si prosím, že v tomto věku děti, když přijdou dohromady, se neustále smějí, dovádějí, dělají legraci, předvádějí všelijaké kousky, projevují se radostně. Nemáme pro to v češtině vhodné slovo a museli bychom vymyslet nějaké nové – nejspíš něco jako „souradost“ (je to chování, kterým dítě říká: »Jsem mezi vámi rád, je mi tady dobře, je mi veselo.«).*“

2.4 Mateřská škola

Podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2016) je předškolní vzdělávání institucionálně zajišťováno mateřskými školami i lesními mateřskými školami. Pro děti s odkladem školní docházky může být realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) je mateřská škola vymezena takto: *„Školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let. Není součástí povinné školné docházky.“*

Mateřská škola se organizačně dělí na třídy. Do tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Předškolní vzdělávání je ze zákona službou veřejnou, existuje velké množství státních mateřských škol, které jsou zřizovány státem, ale i velké množství soukromých škol, které jsou zřizovány soukromými osobami. Mateřská škola spolupracuje se zřizovatelem, se základní školou, různými organizacemi v místě mateřské školy, s odborníky poskytujícími pomoc zejména při řešení individuálních výchovných a vzdělávacích problémů dětí. V této diplomové práci bude věnována pozornost státní mateřské škole, soukromé mateřské škole a lesní mateřské škole. Mateřská škola podporuje a rozvíjí výchovu dítěte, pomáhá rodičům v péči o dítě, nabízí rodičům poradenský servis i nejrozumnější informace a odpovědi na otázky ve výchově a vzdělávání předškolních dětí. Každá mateřská škola, která je zapsaná v rejstříku MŠMT, je povinna řídit se RVP PV¹. Na základě vlastních možností a podmínek si vytvoří vlastní ŠVP², který vychází z RVP a kterým je povinna se řídit. ŠVP musí vycházet z konkrétních podmínek dané školy a být v souladu s RVP. (RVP PV, 2016)

Legislativa

Mateřské školy spadají pod školský zákon neboli zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, podle něhož se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu. (RVP PV, 2016)

Nyní se uvádí, že se předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, ovšem tato skutečnost se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let.

RVP PV (2016) uvádí základní podmínky, které je třeba při vzdělávání dětí dodržovat. Jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami (zákony, vyhláškami, prováděcími

¹ Rámcový vzdělávací program.

² Školní vzdělávací program.

právními předpisy). V návaznosti na ně RVP PV podrobněji popisuje a doplňuje další materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky, které příznivě ovlivňují, resp. podmiňují kvalitu poskytovaného vzdělávání vymezenou a požadovanou RVP PV. Lesní mateřské školy zajišťují stejné podmínky, pokud je právní předpisy nestanoví jinak.

Kromě školského zákona existuje další řada zákonů a vyhlášek, které upravují předškolní vzdělávání. Mezi nejdůležitější patří například:

- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku, ve znění pozdějších předpisů, popř. další související předpisy.

Výchova a vzdělávání

Mezi cíle předškolního vzdělávání patří výchova a vzdělávání dětí předškolního věku. Cílem je rozvíjet osobnost každého dítěte, jeho učení a poznání. V mateřské škole navazujeme na rodinnou výchovu, snažíme se o to, aby si děti osvojily základy hodnot, na nichž je založena naše společnost. Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. jsou cíle předškolního vzdělávání definovány takto: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení*

základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

V neposlední řadě chceme, aby z dětí vyrostly samostatné osobnosti, které se nebojí projevit vlastní názor. Důležité je být v součinnosti s výchovou a vzděláváním, jak v rodině, tak v mateřské škole. *„Výchova však je proces vysoce komplexní. Zpravidla se chápe jako záměrné a více nebo méně soustavné působení na jedince i skupiny podle určitého výchovného cíle, s použitím výchovných prostředků a metod.“* (Čáp, 1990)

Hoskovcová (2006) uvádí, že *„výchova se většinou chápe jako záměrný proces – do jisté míry to platí. Zároveň však je i výchova nezáměrná – jak sami jednáme a co děláme. Děti jsou často velmi bystří pozorovatelé, všímají si nás a rychle pochopí, »kdy kážeme vodu a sami pijeme víno«. Zdeněk Matějček říkával, že »nejlépe vychováváme, když si ani sami neuvědomujeme, že vychováváme.«* Pro děti v předškolním věku je typické sociální učení se nápodobou. Děti si často chtějí hrát na maminky, tatínky. Holčičky vaří v kuchyňce, chlapečci opravují autíčka v dílničce. Velmi často napodobují, ztotožňují se se svými blízkými. Velmi důležité je po dítěti chtít jen to, co sám dodržuje.

Na výchovu dětí v rodině i ve školce působí celá řada faktorů. Čáp (1990, s. 113) uvádí, že na výchovu *„však silně působí i výchovné názory a postoje prostředí: Matka předškolního dítěte je ovlivněna sousedkami a lidmi v parku, kteří jsou svědky jejího řešení výchovných situací, mladý učitel nebo vychovatel je pod tlakem svých starších kolegů a nadřízených...“* Výchova dítěte je velmi složitý proces.

Jak je již uvedeno výše, velmi důležitá je součinnost rodiny a mateřské školy. Rodina dodává dítěti bezprostřední lásku, pohodu, bezpečí. Dítě v rodině získává vzory chování, hodnot, dovedností, schopností. Rodina na dítě předškolního věku velmi působí a je pro něho nejdůležitější ze všeho. Mateřská škola je pro dítě důležitá především z důvodu socializace mezi vrstevníky, osamostatnění se. Mateřská škola pomáhá v rozvoji dítěte a je velmi nápomocná i rodičům právě ve výchově a vzdělávání jejich dětí. *„Mateřská škola je novým odborným poznatkům z pedagogiky a z dětské psychologie přístupnější nežli běžná rodina. Silnou stránkou mateřské školy jsou znalosti a zkušenosti v tom, jak vést děti, aby si osvojily účelné návyky (hygiena, oblékání, udržování pořádku apod.) a účelné dovednosti (zacházení s tužkou, barvičkami a jinými pomůckami k tvořivé práci).“* (Matějček, 2007)

Matějček dále ve své knize *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (2007) upozorňuje, že bychom rozhodně neměli podcenit výchovu předškolních dětí. Velmi se věnuje problematice předškolního dítěte a mateřské školy. „Zvláště předškolní věk bychom neměli výchovně promeškat. Je to přece doba, kdy se mohutně rozvíjejí (dá-li se dítěti k tomu příležitost) vlastnosti prosociální, tj. souhra, spolupráce, součinnost, soustrast, soucit atd. Nyní se kladou základy přátelství a nyní také mívají děti větší tendenci než kdykoliv později smát se s druhými dětmi, dovádět, vymýšlet legrační kousky, zkrátka sdílet radost ze života. Z tohoto důvodu také ctíme mateřskou školu a stavíme tuto její socializační funkci ještě nad její funkci vývojově stimulační i nad funkci vzdělávací, tj. připravovat děti pro vstup do základní školy. Vždyť přátelství, k němuž se dítě nyní s naší pomocí dopracovává, nutně přináší odpovědnost jednoho za druhého a je podstatnou složkou pozdějších vztahů mileneckých, manželských a rodinných. Přátelé si přece pomáhají.“ (Matějček, 2007, s. 103)

Didaktická anekdota o rodičích, kteří se ptali významného pedagoga, kdy mají začít vychovávat svého pětiletého potomka. Tázaný odpověděl: „Přicházíte o pět let pozdě.“ (Novák, 2013)

Na téhož jedince výchovně působí postupně i současně různé instituce, osoby a skupiny, rodina, škola, instituce předškolní, mimoškolní organizace mládeže, rodiče, učitelé a vychovatelé, kolektivy školní, zájmové, pracovní aj. (Čáp, 1990, s. 104)

Dítě v mateřské škole

Mateřská škola je zařízením pro děti předškolního věku a děti by si tuto instituci vymyslely, i kdyby nebyla. Existuje velmi hezký výrok Zdeňka Matějčka: „Z hlediska vývojové psychologie je mezi batoletem a dítětem předškolního věku rozdíl epochy. Jesle (kterých, jak víme, ubylo tolik, že jsou dnes spíše vzácností) jsou »zařízením pro dospělé« a »děti samy si je nikdy nevymyslely« – kdežto mateřská škola je »zařízením pro děti« a »děti by si je vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla«. Prostě ji potřebují. Předškolní dítě po třetím roce života (a již velmi zřetelně po čtvrtém roce) za normálních okolností překračuje hranice svého nejbližšího rodinného okruhu a k vědomí vlastního »já«, tj. k své identitě, přidává nový významný prvek – vztah k druhým dětem, k svým vrstevníkům, ke své generaci.“ (Matějček, 2007, s. 48)

Právě vztahy k druhým dětem, ke svým vrstevníkům, k druhým lidem jsou jednou z důležitých vlastností psychické odolnosti. Matějček (2007) dále uvádí, že „druhé děti

vstoupí na vývojovou scénu našeho dítěte a už z ní neodejdou. Jeho vztahy k nim se budou rozvíjet, prohlubovat, rozšiřovat, měnit, ale nadále budou tvořit podstatnou (od věku mladistvého výš pak už zcela převažující) součást života. V předškolním věku to začíná – a mateřská škola je k tomu velice vhodnou příležitostí. Ve vztahu k druhým dětem se tu rozvíjejí mnohé důležité vlastnosti, pro něž ve vztahu k dospělým, dokonce ani k sourozencům není tak vhodná půda. Je to především spolupráce – napřed jen ve hře a třeba na krátkou dobu, ale později čím dál vydatněji a déle, až jsou z toho velká společná díla. Jsou to však také vlastnosti, kterým se souhrnně říká pro-sociální, tj. takové, které člověku umožňují začlenění do různých lidských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění v nich – družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast.“ (Matějček, 2007, s. 48)

Pro dítě, které čerstvě nastoupí do mateřské školy, je velmi důležité, aby se zde dobře adaptovalo. Dobrou adaptaci dítěte můžeme podpořit postupným zvykáním v MŠ, dítě si s sebou ze začátku může nosit oblíbenou hračku, polštářek. Dítě dopředu dostatečně motivujeme, povídáme si o mateřské školce. *„Rozhodují li se rodiče dát dítě do mateřské školy od tří let, měli by se dostatečně včas po vhodné školce poohlédnout a uvědomit si, že docházka do ní bude každodenní záležitostí. Přitom promýšlet, jak se tam budou dopravovat a také jakým způsobem mateřská škola pracuje. Jestli má např. třídy, kde jsou děti věkově smíšené. To usnadňuje adaptaci právě těch nejmenších.“* (Kořátková, 2008, s. 66)

Také je důležitá jistota ze strany rodičů, nejistí rodiče často přenášejí své obavy a starosti na dítě, které je potom smutné, plačtivé, nejisté. *„Navštěvování mateřské školy je určitě velkým přelom v životě dítěte i rodiny. Hrají zde roli rozporuplné prožitky matky, které mohou mít kořeny v neklidu při dělení se o vztah k dítěti s dalšími cizími osobami, ve vnitřních výčitkách svědomí nebo v rozporu s touhou již začít s osamostatňováním dítěte a touhou mít ho jen pro sebe. Další podstatnou roli tu hraje čas, nejde jen o nějaké přechodné a krátkodobé pohlídání dítěte. Jedná se o přijetí pravidel určité instituce a ochotě podpořit je i u dítěte, přistoupit na jiný rytmus a fungování života.“* (Kořátková, 2008, s. 73)

Ze začátku se doporučuje si dítě vyzvedávat po obědě, postupně ho zvykat na docházku a režim. Aktivita, které ve školce probíhají, jsou pro děti velmi náročné. Ve školce je pro dítě náročný program, řízené aktivity, činnosti, cvičení, pobyt venku, učení se pracovním i sebeobslužným návykům. *„Školka dítěti vnucuje pobyt ve skupině a má na dítě značné požadavky. Po návratu domů dítě potřebuje mít možnost chvíli nic nedělat nebo si hrát podle vlastních představ, samo ve svém pokoji a takové hry, jejichž pravidla si určuje samo. Pouze za těchto podmínek může dítě budovat svou samostatnost.“* (Bacus-Lindrot, 2004,

s. 170) Bacus-Lindrot dále uvádí, že mateřská škola je pro dítě velmi unavující. Denní program je dlouhý a pro dítě, které není na mateřskou školu zvyklé, je pobyt v ní velmi vyčerpávající. Doba, kterou dítě tráví mimo školku, by mělo trávit především odpočinkem. Nynější tendence rodičů je ale dítě přetěžovat, vyplňovat mu jeho volný čas přemírou kroužků. „*V poslední době došlo k alarmujícímu navýšení aktivit, které dítě absolvuje mimo pobyt v mateřské škole. Ve jménu rozvoje dítěte a ve snaze dovést dítě k dokonalosti zaplňují mnohé maminky odpoledne svých dětí už od tří let velkým množstvím kroužků. Housle, tancování, tenis, džudo nebo například angličtina na sebe rychle navazují.*“ (Bacus-Lindrot, 2004, s. 170)

V mateřské škole je pro dítě velmi důležitý pravidelný režim, ve kterém se dítě cítí jistě a bezpečně. Dokáže se v něm orientovat. Aktivita jsou každý den prováděny ve stejném čase, děti přesně vědí, co přijde. Většina mateřských škol začíná komunitním kruhem, cvičením, svačinkou, řízenou činností, pobytem venku apod. Důležité je, aby děti byly ve školce včas a chodily do školky pravidelně. Usnadní to jednak adaptaci a jednak se děti lépe naučí pravidelnému režimu, který je pro předškolní děti velmi důležitý. „*V současné době jsou mateřské školy velmi vstřícné k potřebám rodin a především dětí, ale určitý řád a pravidla spoluzití by měla být dodržována. Časy se změnila a je zde hodně uvolnění proti tomu, jak to bylo za docházky dnešních rodičů a prarodičů. Přesto existují rodiny, které nejsou schopny dávat své dítě pravidelně do školky, je pro ně obtížné ráno ho přivést do určité dané doby a vzít ho domů, jak se s ním domluvili.*“ (Kořátková, 2008, s. 73)

„*Bylo by velkým ochuzením a nedorozuměním, kdyby se v mateřské škole hledal jen jakýsi přípravný stupeň na školy základní, anebo – jak tomu bývalo ještě před druhou světovou válkou – prostředek, jak pomáhat zaměstnaným matkám a rodinám na nižší ekonomické úrovni a jak děti chránit před zanedbáváním. Dnešní význam mateřské školy je však docela jiný.*“ (Matějček, 2007, s. 47)

Pro dítě v mateřské škole je také velmi důležitá osobnost pedagoga. Pedagog v mateřské škole by měl být ke všem dětem velmi vstřícný, laskavý, otevřený. Děti vnímají pedagoga jako velký vzor, měl by mít ke všem dětem přátelský přístup. Pokud pedagog každé dítě přijme jako individuální osobnost, bude k němu přistupovat citlivě, mile, vždy se to projeví na usnadnění adaptace na mateřskou školu.

„*Základ učitelky tkví v důvěře v děti, ve víře v to, že žádné dítě se ráno neprobouzí s myšlenkou na to, co komu dnes vyvede, koho našťve či rozčílí. Každé dítě si naopak ve skrytu duše přeje prožít krásný den, a pokud se mu to nedaří, není to obvykle jeho chyba, ale*

důsledek problému, který způsobili dospělí okolo něho. Pokud učitelka vnímá dítě jako zlé a zlomyslné, měla by se rozmyslet, má-li toto povolání nadále vykonávat.“ (Svobodová, Švejnová, 2011)

2.5 Typy mateřských škol

„V současné době je a bude výběr mateřských škol dostatečně různorodý. Souběžně vedle sebe existují mateřské školy s různými programy. Nejvíce je tzv. běžných mateřských škol, které provozují obce, ale i ty už mají svůj vlastní školní vzdělávací program, který si podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolního vzdělávání, svých podmínek a místních možností tvoří každá mateřská škola. Jejich programy by měly být dostupné a nejlépe i konzultované nebo spoluutvářené s rodiči. Dalším typem jsou školy soukromé, které by také měly plnit cíle pro vzdělávání této kategorie obecně závazné, a tedy i v nich by se rodiče měli zajímat o to, co škola sleduje, kam cíleně směřuje v rozvoji a vzdělávání dětí, s jakými metodami se zde pracuje.“ (Koťátková, 2008, s. 71) Mezi soukromé školy se povětšinou řadí různé alternativní školy (waldorfské, Montessori, lesní školy). Dalším typem mateřských škol jsou školy církevní, které jsou zřizovány církví. *„Při tvorbě školních i třídních vzdělávacích programů mohou mateřské školy využívat i zveřejněné programy – např. program Mateřská škola podporující zdraví, Začít spolu, Waldorfská škola, Montessori pedagogika či další programy, ať už se jedná o programy určené pro hlavní proud vzdělávání, nebo o alternativní programy.“ (RVP PV, 2004)* V této diplomové práci bude věnována pozornost státní, soukromé a lesní mateřské škole.

„V současném pojetí mateřské školy se nacházíme v etapě přijetí a naplňování moderního pojetí pedocentrické orientace. Dítě, péče o něj a rozvoj jeho dispozic je jejím základem. Každé dítě je respektováno jako osobnost, má své individuální potřeby a zájmy a ty nás vedou k nacházení metod a aktivit, kterými je možné je dále rozšiřovat a připravovat tak dítě na další vzdělávání. Dále je kladen důraz na funkci dětské skupiny s prožíváním kvalitního soužití a spolupráci mezi dětmi s vědomím, že v dnešní době různých nebezpečí je mateřská škola pro tento typ sociálního učení a vztahového rozvoje tím nejlepším, co je možné rodinám poskytnout pro bezpečné nabývání sociálních zkušeností a dovedností jejich dítěte.“ (Koťátková, 2008, s. 86)

Státní mateřská škola

Státní mateřské školy bývají většinou nazývány jako veřejné mateřské školy. Jsou zřízeny státem, obcí, krajem, svazkem obcí (veřejné) – vztahuje se na ně školský zákon a s ním související předpisy. Základním znakem je zápis mateřské školky do školského rejstříku. Pokud je mateřská škola zapsána ve školském rejstříku, vzniká jí nárok na dotace a další finanční prostředky. Tyto státní veřejné MŠ jsou upravovány školským zákonem č. 561/2004 Sb. Jelikož jsou státní mateřské školy veřejnou službou, rodiče si platí jen malou částku za docházku a stravné dítěte. Tato částka se většinou pohybuje okolo 500 Kč měsíčně. Tyto mateřské školy bývají otevřené od brzkých ranních hodin cca od 6.00 a zavírají standardně v 17.00 hodin. O prázdninách bývají většinou zavřené a vždy funguje v městské části či obci jen určitý počet mateřských škol, kam chodí děti smíšeně ze všech okolních školek. Tyto mateřské školy bývají většinou velké, mívají několik tříd. Třídy jsou rozdělovány různě, buď heterogenně nebo homogenně, záleží na řediteli dané školy. Mateřské školy si připravují vlastní ŠVP, který vychází z jejich daných podmínek a musí podléhat RVP. Všechny státní mateřské školy jsou kontrolovány českou školní inspekcí.

Třídy bývají o velikosti cca 25–30 dětí a na třídu jsou standardně dva pedagogové, kteří se překrývají na venkovní procházku a oběd. Na ranní a dopolední řízenou činnost bývá jeden pedagog na celou třídu dětí.³

Soukromá mateřská škola

Soukromé mateřské školy nejsou zřizovány státem. Zřizovateli bývají soukromé právnické osoby, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb. Velmi důležitý je zde fakt, zda je soukromá mateřská škola zapsána ve školském rejstříku či nikoliv. Pokud je mateřská škola v rejstříku zapsána, vztahuje se na ni školský zákon a s ním související finanční prostředky, které ale nikdy nedosahují výše finančních prostředků, které čerpá státní veřejná mateřská škola. Na soukromé mateřské školy, které jsou zapsané v rejstříku, se vztahují stejná pravidla jako na státní mateřské školy. Musejí mít svůj vlastní ŠVP, který vychází z RVP, také jsou pravidelně kontrolovány českou školní inspekcí. Pokud mateřské školy nejsou zapsány v rejstříku, vztahuje se na ně mnohem méně pravidel. Musejí dodržovat hygienická nařízení, ale mohou si vytvořit svůj vlastní ŠVP a nepodléhají

³ Informace jsou zjištěny na základě ŠVP MŠ, kde probíhal výzkum, a vlastních zkušeností, praxe.

kontrolám české školní inspekce. Tato zařízení však na mnoho lidí nepůsobí dostatečně věrohodně. V této diplomové práci se budeme zabývat soukromými školkami zapsanými v rejstříku, následující informace se tudíž vztahují i na ně. Co se týče financování mateřských škol zapsaných v rejstříku, rodiče zde platí určité školné, které se pohybuje v rozmezí 3–20 tisíc Kč, podle typu mateřské školy, přestože tyto školy čerpají nějaké finanční prostředky ze státního rozpočtu.

Soukromé mateřské školy bývají zpravidla otevřeny od 7.00 do 18.30 hodin. Nabízejí rodičům rozšířenou otevírací dobu. Povětšinou bývají otevřeny přes všechny prázdniny, pokud zavírají, tak pouze na omezenou dobu. Soukromé školy bývají menší, mají buď jednu třídu nebo omezený počet tříd, většinou heterogenních skupin. Ve třídě bývá okolo 15–20 dětí a vždy je ve třídě větší počet pedagogů po celou dobu řízené činnosti, pobytu venku. Soukromé školy dbají na individuální přístup, na jednoho pedagoga bývá cca 6 dětí.

Nabízejí velké množství nadstandardních aktivit, které nemohou být v ŠVP zahrnuty.⁴ *„Pokud mateřská škola nabízí dětem, popř. i jejich rodičům další služby, které probíhají mimo pravidelnou provozní dobu zařízení, mimo pracovní dobu učitelů a které jsou realizovány za úplatu (např. různé kroužky pro děti, příležitostná večerní či víkendová péče o děti, příležitostná péče o další děti – např. o sourozence, samostatné programy pro rodiče apod.), jedná se o aktivity (služby) »nadstandardní«, které nejsou součástí ŠVP a nemohou být uplatňovány na úkor jeho rozsahu a kvality.“ (RVP PV, 2004)*

Lesní mateřská škola

Lesní mateřské školy doposud existují jako mateřské školy, které nejsou zapsány ve školském rejstříku. Největší překážku představovala hygienická vyhláška, která byla pro lesní mateřské školy nesplnitelná. *„Dne 30. 12. 2016 vyšla ve Sbírce zákonů dlouho očekávaná novela vyhlášky o hygienických podmínkách, která zohledňuje dobrou praxi lesních mateřských škol. Lesní mateřské školy tak mohou bezpečně vstupovat do rejstříku MŠMT. Hygienické stanice již mají předpis, podle kterého budou LMŠ posuzovat. Stihnou-li lesní školky svůj vstup do rejstříku s krajskými školskými odbory vyjednat včas, tedy během ledna, mohou již ve školním roce 2017/2018 fungovat v rejstříkovém režimu. Text vyhlášky a množství dalších dokumentů, včetně FAQ, je ke stažení v členské sekci webu. Vyhláška je účinná od 14. 1. 2017.“* (Lesnims, 2017)

⁴ Informace jsou zjištěny na základě ŠVP MŠ, kde probíhal výzkum (www.skolkapraha.eu)

Lesní mateřské školy jsou vzdělávací instituce předškolní výchovy, stejně jako klasické mateřské školy, jen vzdělávání dětí probíhá ve venkovním prostředí, především v lese. Ve školském zákoně jsou LMŠ definovány následovně: *„Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.“*

Již nyní pracují lesní MŠ, stejně jako „klasické“ mateřské školy, na základě ŠVP vycházejících z RVP PV, což je závazný dokument MŠMT, a jeho naplňování je kontrolováno Českou školní inspekcí. Vedle pobytu v přírodě mají děti k dispozici skromné zázemí (jurtu, maringotku, chatu, hliněný domek atp.), které však využívají jen příležitostně, při jídle, odpočinku, ohřátí. Vzdělávání probíhá ve venkovním prostoru.

Zřizovateli bývají buď právnické osoby nebo různé zapsané spolky. Díky nové hygienické vyhlášce se tento rok většina mateřských škol запиše do školského rejstříku a stanou se tak právoplatnými školkami.

Školné je hrazeno rodiči a slouží k pokrytí nákladů na provoz. Otevírací doba se velmi liší. Ve většině lesních mateřských škol je velmi dobrá spolupráce s rodiči, je možné, že vypomáhají i v průběhu dne, odpoledne. Je zde kladen velký důraz na individualitu jedince, počet pedagogů na dítě je cca 6 dětí na jednoho pedagoga či rodiče, kteří opravdu velmi pomáhají. V lesních školkách bývá obvykle jedna třída heterogenní.⁵

⁵ Informace jsou zjištěny na základě ŠVP MŠ, kde probíhal výzkum (www.lesnims.cz), (www.hvezdyvlese.cz), vlastních zkušeností a praxe.

3. EMPIRICKÁ ČÁST

3.1. Metodika výzkumu

3.1.1 Definice výzkumného cíle a hypotézy

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak se liší vybrané vlastnosti resilience dětí předškolního věku v různých typech mateřských škol. Zaměřila jsem se na resilienci dětí předškolního věku především z toho důvodu, že do popředí vědeckého zkoumání se dostává především až v posledních letech a není ještě zdaleka prozkoumaná. Větší pozornost je jí věnována v zahraničí, já ji však považuji za natolik důležitou, že jsem se rozhodla zvolit si ji za předmět své diplomové práce. Zkoumám novou problematiku, jejíž zjištění bude přínosné nejenom pro mne, ale i širší odbornou a laickou veřejnost. Cíl výzkumu, který jsem si stanovila, zaujal jak rodiče, tak pedagogy.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na vlastnosti resilience dětí ve státní, soukromé a lesní mateřské škole. Tyto školy jsem volila z toho důvodu, aby bylo možné zjistit, do jaké míry se vlastnosti resilience dětí v těchto typech mateřských škol budou lišit. Vycházela jsem z toho, že v soukromé mateřské škole již několik let působím a ve zbylých dvou institucích jsem rovněž nějakou dobu strávila na praxích během mého studia a ve svém volném čase. Z vlastní zkušenosti, literatury a školních vzdělávacích programů jednotlivých škol vyplývá, že jsou specifické a rozdílné. Mají rozdílnou filozofii, zaměření, počet žáků na učitele, jiné navazování vztahů s rodiči, jiné přístupy k individualitě dítěte a mnoho dalšího. Zajímalo mě, zda se tyto skutečnosti nějak promítnou do faktu, nakolik psychicky odolné děti daný typ mateřské školy navštěvují. Cílem je zjistit, zda se dané vlastnosti resilience budou v různých typech MŠ lišit. Mezi vlastnosti resilience, které budu zkoumat v různých typech MŠ, patří iniciativa, seberegulace, navazování vazeb a vztahů. Celkově tyto vlastnosti tvoří projektivní faktory resilience.

Na základě výzkumného cíle a subjektivního výběru jsem stanovila následující hypotézy, které vycházejí z toho, že resilience představuje dosud málo prozkoumané téma a v literatuře nenajdeme dostatek zdrojů či výzkumů, které by se danou problematikou zabývaly. Volila jsem nulové hypotézy, a to z důvodu nedostatku odborných materiálů, kterými bych mohla podepřít hypotézy jiné.

Hypotéza H₀₁ – Předpokládám, že v oblasti iniciativy se děti z lesních školek oproti dětem v soukromé a státní školce neliší. Tato hypotéza bude rozdělena na dvě další hypotézy, z pohledu rodičů a z pohledu učitelů.

- **Hypotéza H_{01.1}** Předpokládám, že z pohledu rodičů se děti z lesních MŠ oproti dětem v soukromé a státní školce v oblasti iniciativy neliší.
- **Hypotéza H_{01.2}** Předpokládám, že z pohledu učitelů se děti z lesních MŠ oproti dětem v soukromé a státní školce v oblasti iniciativy neliší.

Hypotéza H₀₂ – Předpokládám, že v oblasti navazování vztahů a vazeb se děti ze státních školek oproti dětem v soukromé a lesní MŠ školce neliší. Tato hypotéza bude rozdělena na dvě další hypotézy, z pohledu rodičů a z pohledu učitelů.

- **Hypotéza H_{02.1}** Předpokládám, že z pohledu rodičů se děti ze státních školek oproti dětem v soukromé a lesní MŠ v oblasti navazování vztahů a vazeb neliší.
- **Hypotéza H_{02.2}** Předpokládám, že z pohledu učitelů se děti ze státních školek oproti dětem v soukromé a lesní MŠ v oblasti navazování vztahů a vazeb neliší.

Hypotéza H₀₃ – Předpokládám, že v oblasti seberegulace se děti, které navštěvují soukromou a lesní MŠ, oproti dětem ze státní školky neliší. Tato hypotéza bude rozdělena na dvě další hypotézy, z pohledu rodičů a z pohledu učitelů.

- **Hypotéza H_{03.1}** Předpokládám, že z pohledu rodičů se děti, které navštěvují soukromou a lesní MŠ, oproti dětem ze státní školky v oblasti seberegulace neliší.
- **Hypotéza H_{03.2}** Předpokládám, že z pohledu učitelů se děti, které navštěvují soukromou a lesní MŠ, oproti dětem ze státní školky v oblasti seberegulace neliší.

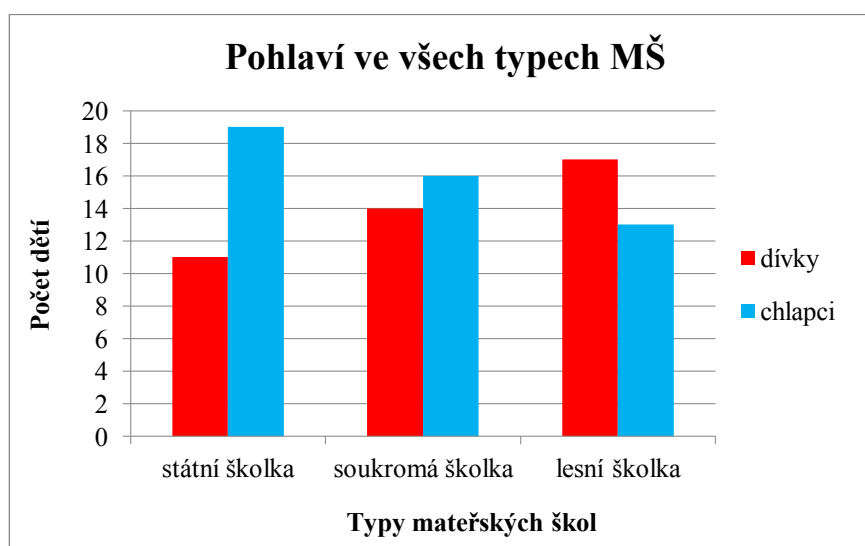
Hypotéza H₀₄ – Celkové hodnocení protektivních faktorů resilience se z pohledu rodičů a učitelů neliší. Tato hypotéza bude dělena na další tři hypotézy podle jednotlivých mateřských škol.

- **Hypotéza H_{04.1}** – V hodnocení celkových protektivních faktorů není mezi rodiči a učiteli v lesních mateřských školách rozdíl.
- **Hypotéza H_{04.2}** – V hodnocení celkových protektivních faktorů není mezi rodiči a učiteli v soukromých mateřských školách rozdíl.

- **Hypotéza $H_{04.3}$** – V hodnocení celkových protektivních faktorů není mezi rodiči a učiteli ve státních mateřských školách rozdíl.

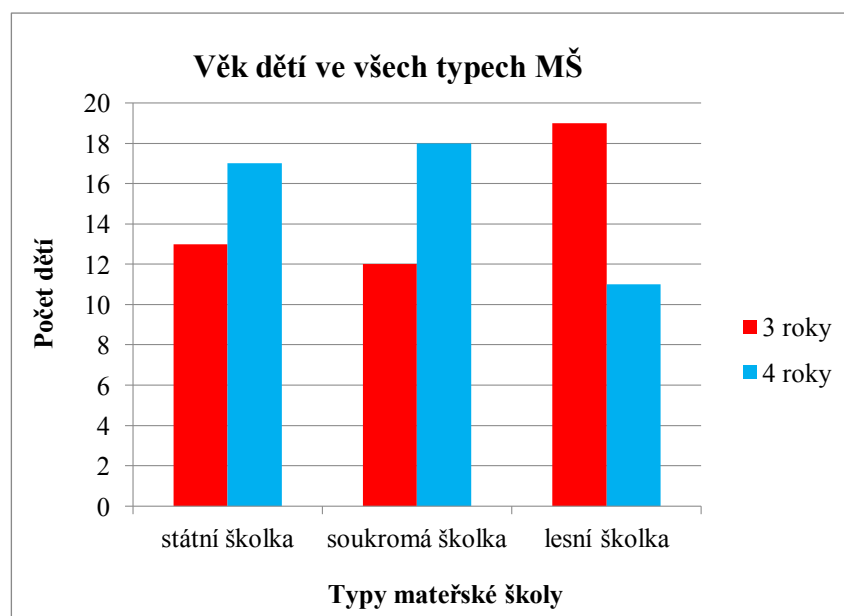
3.1.2 Popis vzorku

Pro tento výzkum jsem zvolila tři typy mateřských škol: státní, soukromou a lesní mateřskou školu. Zaměřila jsem se na děti ve věku mezi 3–4 lety. V každém typu školky jsem se zabývala 30 dětmi. Výzkum jsem prováděla na základě dotazníku Deca-2, který zkoumá vlastnosti psychické odolnosti a nápadné chování. Zjišťovala jsem pohled rodičů i učitelů na vlastnosti resilience dětí předškolního věku.



Graf č. 1: Pohlaví ve všech typech MŠ

Výzkum byl zaměřen na 30 dětí z každého typu mateřské školy. Ve státních školkách se výzkumu zúčastnilo 19 chlapců a 11 dívek, v soukromých školkách 16 chlapců a 14 dívek a v lesních školkách 13 chlapců a 17 dívek. Výběr pohlaví byl náhodný, záleželo na obsazenosti mateřské školy a docházce dětí do MŠ, avšak také na ochotě rodičů vyplnit a vrátit dotazník. Platným vzorkem pro tento výzkum bylo pouze dítě, u něhož vrátili vyplněný dotazník DECA-2 jak rodiče, tak učitel.



Graf č. 2: Věk dětí ve všech typech MŠ

Výzkum byl prováděn pouze u dětí, kterým bylo mezi 3–4 lety, především z toho důvodu, že vnímám rozdíl v resilienci u 3letých dětí a u dětí, kterým je 5 či 6 let. Podle vývojové psychologie prochází dítě v předškolním období složitým vývojem a každý rok je na vývoji a rozvoji dítěte velmi viditelný.

Tabulka č. 1: Věkový průměr všech dětí

Typ mateřské školky	Věkový průměr všech dětí
Státní MŠ	3,56
Soukromá MŠ	3,60
Lesní MŠ	3,36

Nejmladší děti jsou z lesní školky, nejstarší děti jsou ze soukromé mateřské školy. Rozdíly mezi státní a soukromou mateřskou školou jsou minimální. Co se týče lesní mateřské školy, zde jsou děti o několik měsíců mladší.

3.1.3 Metody získávání dat

K získávání dat byl použit standardizovaný dotazník DECA-2, který vyplňovali jak rodiče, tak učitelé u každého dítěte z každého typu mateřské školy.

Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers, Second Edition (DECA-2)

Dotazník DECA-2 se do češtiny překládá jako Devereuxská škála raného dětství. Tento dotazník je určený pro děti od 2 do 6 let. Mohou ho používat jak ředitelé MŠ, pedagogové MŠ, tak rodiče k hodnocení vlastností psychické odolnosti. Dotazník je rozdělen do dvou dimenzí – protektivní (ochranné) faktory a nápadné chování. Obsahuje 38 položek, které jsou rozděleny do čtyř skupin. Každá skupina je zaměřena na jiné vlastnosti psychické odolnosti. (Frídová, 2015)

1. iniciativa,
2. seberegulace,
3. vztahy/vazby,
4. nápadné chování.

Protektivní faktory zahrnují iniciativu, seberegulaci a vztahy/vazby. Přehled nápadného chování zahrnuje pomoc vyhledávat děti s nově vznikajícími výchovnými problémy.

Položky na škále iniciativy hodnotí použití dětské iniciativy, nezávislost myšlení a schopnost projevit své potřeby. Měření se provádí například pomocí položek jako „začíná či organizuje hru s ostatními“ nebo „zkouší či vyžaduje nové věci či aktivity“. Iniciativní děti velmi často odmítají pomoc, zkoušejí dělat nové věci samy, i když jim to ještě moc nejde. Děti se snaží být samostatné. Jsou vytrvalé, iniciují hru s ostatními kamarády.

INICIATIVA
Projevuje důvěru ve své schopnosti (Říká například: „Já to umím.“)
I přes počáteční nezdar se nevzdává. (Projevuje vytrvalost.)
Zkouší různé způsoby řešení problému.
Zkouší či vyžaduje nové věci a činnosti.
Iniciuje či organizuje hru s ostatními dětmi.
Projevuje zájem naučit se něco nového.
Samostatně se rozhoduje.
Vybírá si úlohy, které jsou pro něj/ni náročné.
Pamatuje si podstatné informace.

Seberegulace zahrnuje položky obsahující dětskou schopnost přiměřeně projevovat své pocity, použít vhodná slova a způsoby chování. Položky jsou například „přijme jinou možnost, pokud nelze splnit jeho původní volbu“ a „dokáže se uklidnit“. Dítě se umí ovládat,

když se mu něco nelíbí či s něčím nesouhlasí, řekne to. Umí reagovat přiměřeně situaci, došlo k závěru, že je lepší se domluvit, říct si o pomoc a nevzdávat se.

SEBEREGULACE
Naslouchá ostatním či jim prokazuje úctu.
Ovládá svůj hněv.
Projevuje trpělivost.
Dokáže se podělit s ostatními dětmi.
Dokáže zvládnout frustraci.
Přijme jinou možnost, pokud nelze splnit jeho původní volbu.
Spolupracuje s ostatními.
Dokáže se uklidnit.
Umí si hrát s ostatními.

Položky týkající se vztahů/vazeb zjišťují, zda má dítě vytvořený oboustranný silný, dlouhotrvající vztah s ostatními dětmi a dospělými. Jsou to například „vypadá šťastně či nadšeně, vidí-li své rodiče či opatrovníky“ nebo „důvěřuje blízkým osobám a věří tomu, co říkají“. Díky dobrým vztahům a vazbám k dalším osobám se dítě lépe cítí samo sebou. Důvěřuje dospělým, nebojí se požádat o pomoc. (Sandra Prince-Embury, Donald H, 2013)

VZTAHY/VAZBY
Chová se tak, že dospělí se na něj/ni usmívají či o něj/ni projevují zájem.
Vypadá šťastně či nadšeně, vidí-li své rodiče či opatrovníky.
Projevuje city k blízkým osobám.
Žádá dospělé, aby si s ním hráli nebo mu četli.
Důvěřuje blízkým osobám a věří tomu, co říkají.
Je-li třeba, vyhledá pomoc ostatních dětí či dospělých.
Při hře s ostatními působí šťastně.
Těší se na činnosti doma či ve škole (například na výlet či oslavu narozenin).
Dává najevo preferenci určité dospělé osobě (má některou osobu oblíbenou).

Jak již bylo uvedeno výše, položky ve škále nápadného chování pomáhají vyhledávat děti, které vykazují známky nevhodného nápadného chování. Na zřetel zde musíme brát věk dítěte, protože určité znaky nápadného chování jsou pro určitý věk normální, například vzdor kolem věku 3 let. Do této skupiny bychom mohli zařadit všechny negativní jevy chování, jako jsou fyzické násilí, slovní útoky, záchvaty vzteku, urážlivé jednání, ničení věcí, nesoustředěnost, netečnost.

NÁPADNÉ CHOVÁNÍ
Působí smutně či netečně, i když se děje něco veselého.
Mívá záchvaty vzteku.
Působí, jako by jej/ji ostatní děti či dospělí nezajímali.
Používá neslušné či urážlivé výrazy.
Ničí nebo poškozuje věci.
Nedokáže se déle soustředit.
Pere se s ostatními dětmi.
Snadno se rozruší nebo dá do pláče.
Ublíží ostatním slovně či fyzicky.
Dotýká se ostatních dětí či dospělých způsobem, který vám připadá nevhodný.

Všechny tyto položky byly vytvořeny na základě literatury o psychické odolnosti a na základě poznatků odborníků a rodičů věnujících se dětem. Pracovní skupina z katedry psychologie pod vedením PhDr. Simony Hoskovcové přeložila tento dotazník pro vlastní potřeby do českého jazyka. Překlad je doslovný, původní význam otázek zůstal zachován. (Frídová, 2015)

„Hlavní cíle testu DECA-P2:

- *Měří a popisuje nápadnosti v chování a potřeby dítěte v souvislosti s protektivními faktory. Individuální profil dítěte může být použit k identifikaci dětí, které vykazují nápadnosti v chování vztahující se k nedostatku resilience, popřípadě u dětí, u kterých se dá předpokládat nedostatek ochranných faktorů.*
- *Měří a popisuje nápadnosti v chování a potřeby dětí v souvislosti s protektivními faktory. Výsledky testu umožňují vytvořit profil skupiny nebo třídy, která vyazuje nápadnosti nebo potřebuje podporu.*
- *Vede k rozvoji a realizaci strategií v rámci podpory odolnosti u dětí. Informace, které poskytuje výsledný profil, napomáhají k vytvoření strategie podporující zdravý emoční a sociální rozvoj.*
- *Díky škále posuzující nápadnosti v chování lze identifikovat děti, které mohou mít obtíže v chování nebo emoční obtíže.*
- *V souladu s výsledky ukazujícími na obtíže v chování mohou být zahájena intervenční opatření zacílená na změnu chování.*

- *Podporuje spolupráci rodičů a učitelů.*
- *DECA-P2 poskytuje speciální techniky k porovnání skóre dítěte vyplněných učitelem a rodičem. Umožňuje porovnání konzistence nebo variability chování dítěte v různém prostředí.*
- *Vyhodnocuje účinnost programů vytvořených s cílem podpořit sociální a emoční kompetence a odolnost.*“ (Zradičková Šafránková, 2015)

Vyhodnocování dotazníku DECA-2

K vyhodnocení dotazníku DECA-2 se používá Individual Child Profile. Každá položka v dotazníku se může obodovat následujícím způsobem.

	Nikdy	Výjimečně	Občas	Často	Velmi často
Ovládá svůj hněv	0	1	2	3	4

Pro každou skupinu (iniciativa, seberegulace, vazby a vztahy, nápadné chování) tak dostaneme součet čísel, který se v konečné fázi (po sečtení všech položek z dané skupiny) umístí buď v zóně podpory, typického chování či v zóně silná stránka. Dotazník má tři možnosti skórování podle počtu získaných bodů, tzv. T skóre.⁶ Protektivní faktory se hodnotí v následujících třech zónách. Nápadné chování má zóny pouze dvě – zónu typického chování a zónu silné stránky. (Frídová, 2015)

Zóna podpory – pokud se dítě umístí v nejnižším pásmu, v zóně podpory, znamená to, že v dané oblasti není silné. Mohou se zde vyskytovat emoční či sociální obtíže. Měli bychom se zaměřit na slabou stránku dítěte a vymyslet podpůrný postup, jak dítěti zlepšit danou situaci. Dítě se nejeví dostatečně psychicky odolné, zejména pokud se v tomto pásmu umístí ve více oblastech (iniciativa, seberegulace, vztahy, nápadné chování).

	Iniciativa	Seberegulace	Vztahy/Vazby	Nápadné
Rodičovské hodnocení	< 13–22	< 11–20	< 22–27	16–27 <
Učitelské hodnocení	< 8–17	< 8–17	< 12–21	18–30 <

⁶ Viz příloha.

Zóna typického chování – pokud se dítě umístí ve středním pásmu, znamená to, že jeho chování ve vztahu k psychické odolnosti je označováno jako typické. Tyto děti bývají průměrné a bývá jich většina.

	Iniciativa	Seberegulace	Vztahy/Vazby	Nápadné chování
Rodičovské hodnocení	23–31	21–29	28–34	< 2–15
Učitelské hodnocení	18–29	18–29	22–31	0–17

Zóna silné stránky – pokud se dítě umístí v nejvyšším pásmu, v zóně silné stránky, znamená to, že dítě je v dané oblasti opravdu silné, jisté. Pro dítě to má velmi pozitivní dopad, je však potřeba tyto vlastnosti i nadále rozvíjet. Dítě se skóre silné stránky můžeme považovat za psychicky odolné. (Frídová, 2015)

	Iniciativa	Seberegulace	Vztahy/Vazby
Rodičovské hodnocení	32–36	30–36	35–36
Učitelské hodnocení	30–35	30–36	32–36

Zde je uvedena základní deskriptivní statistika týkající se zjišťovaných vlastností resilience dětí z pohledu rodičů i učitelů v lesních, soukromých a státních mateřských školách. Jsou zde uvedeny minimální a maximální hodnoty, které byly v dané oblasti zjištěny, průměrné hodnoty v dané oblasti a také medián.

Tabulka č. 2: Deskriptivní statistika iniciativa

	Iniciativa min	Iniciativa max	Průměr	Medián
Rodiče	16	35	26,60	26,5
Učitelé	11	36	24,33	24.0

Minimální hodnoty, které byly zjištěny v oblasti iniciativy, se pohybují v pásmu, kdy dané děti potřebují v této oblasti podporu, nejvyšší zjištěné hodnoty se pohybují v pásmu silné stránky dětí. Průměr i medián jsou v hranici, kdy děti skórovaly průměrně.

Tabulka č. 3: Deskriptivní statistika seberegulace

	Seberegulace min	Seberegulace max	Průměr	Medián
Rodiče	12	32	23,77	24
Učitelé	15	33	24,14	25

Minimální hodnoty, které byly zjištěny v oblasti seberegulace, se pohybují v pásmu, kdy dané děti potřebují v této oblasti podporu, nejvyšší zjištěné hodnoty se pohybují v pásmu silné stránky dětí. Průměr i medián jsou v hranici, kdy děti skórovaly průměrně.

Tabulka č. 4: Deskriptivní statistika navazování vazeb a vztahů

	Vazby/vztahy min	Vazby/vztahy max	Průměr	Medián
Rodiče	23	36	30,49	31
Učitelé	19	34	27,62	28

Minimální hodnoty, které byly zjištěny v oblasti vztahů a vazeb, se pohybují v pásmu, kdy dané děti potřebují v této oblasti podporu, nejvyšší zjištěné hodnoty se pohybují v pásmu silné stránky dětí. Průměr i medián jsou v hranici, kdy děti skórovaly průměrně.

Tabulka č. 5: Deskriptivní statistika nápadné chování

	Nápadné chování min	Nápadné chování max	Průměr	Medián
Rodiče	1	21	11,51	11
Učitelé	2	23	10,20	9

Maximální zjištěné hodnoty se pohybují v pásmu, kdy dané děti potřebují podporu, nejmenší naměřené hodnoty vykazují u dětí nápadné chování jako jejich silnou vlastnost. Tyto děti nevykazují známky nápadného chování.

Tabulka č. 6: Deskriptivní statistika projektivní faktory

	Protektivní faktory min	Protektivní faktory max	Průměr	Medián
Rodiče	61	99	80,86	82,50
Učitelé	48	93	76,10	77,00

Minimální hodnoty zjištěné u projektivních faktorů se pohybují v pásmu průměru, maximální zjištěné hodnoty se pohybují v pásmu, které představuje silnou stránku dětí, čili

tyto děti můžeme označit jako psychicky odolné. Průměr i medián jsou v pásmu, v němž děti skórovaly průměrně.

3.1.4 Způsob zpracování získaných dat

Data získaná z dotazníku DECA-2 byla zpracovávána v programu Microsoft Excel. Pro výpočet f-testů, t-testů, Mann-Whitneyho testů, pro analýzu variance ANOVA a Kruskal-Wallisův test v rámci ověření jednotlivých výzkumných hypotéz a pro grafické znázornění struktury dat pomocí box-plotů byl využit statistický program R.

Výsledky dotazníků byly nejprve vyhodnoceny a zaneseny do programu Microsoft Excel do tabulky umožňující statistické zpracování dat. Tabulka byla následně exportována do programu R pro pokročilejší zpracování induktivních statistických metod a report výsledků.

Podle hypotéz byly zvoleny nejvhodnější statistické metody. U všech vzorků byla ověřena normalita dat pomocí Shapiro-Wilkova testu normality, který je v současnosti považován za test s největší statistickou silou pro účely zjišťování, zda data pocházejí z normální populace. [https://en.wikipedia.org/wiki/Shapiro%E2%80%93Wilk_test – odkazuje ve zdrojích na původní článek (4): Razali, Nornadiah; Wah, Yap Bee (2011). Power comparisons of Shapiro–Wilk, Kolmogorov–Smirnov, Lilliefors and Anderson–Darling tests (PDF). *Journal of Statistical Modeling and Analytics*. 2 (1): 21–33. Retrieved 5 June 2012.]

Tam, kde byla potvrzena normalita dat u všech vzorků vstupujících do statistické analýzy, byly následně využity parametrické statistické metody (t-test pro dva výběry a ANOVA pro více než dva výběry). Pokud hypotézy vyžadovaly použití t-testů, byly navíc zpracovány f-testy pro zjištění homogenity rozptylů – jednoho ze základních předpokladů pro použití t-testu. Následně byla zvolena vhodná varianta t-testu.

Pokud normalita dat nebyla prokázána, byly zpracovány testy neparametrické (Mann-Whitney test a Kruskal-Wallis test).

Výsledky jsou podpořeny grafickým znázorněním struktury a rozložení dat pomocí box-plotů.

3.2 Výsledky analýzy dat

H1 – Předpokládám, že v oblasti iniciativy se děti z lesních školek oproti dětem v soukromé a státní školce neliší.

- **Hypotéza 1.1 (H_0)** Předpokládám, že v oblasti iniciativy se děti z lesních školek oproti dětem v soukromé a státní školce z pohledu rodičů neliší.
- **Hypotéza 1.2 (H_0)** Předpokládám, že v oblasti iniciativy se děti z lesních školek oproti dětem v soukromé a státní školce z pohledu učitelů neliší.

Nejprve pomocí Shapiro-Wilk testu normality testuji, zda výběry pocházejí z normální populace:

Tabulka č. 7: Test normality škály iniciativy u jednotlivých typů školek z pohledu rodičů i učitelů

	Rodiče		Učitelé	
	W	p-value	W	p-value
Lesní	0,94571	0,1296	0,94418	0,1179
Soukromá	0,94323	0,1112	0,94526	0,1261
Státní	0,96574	0,4300	0,98095	0,8503

Na hladině významnosti 0,05 přijímám nulovou hypotézu o tom, že výběry pocházejí z normální populace. Tím je splněn předpoklad pro použití ANOVA testu.

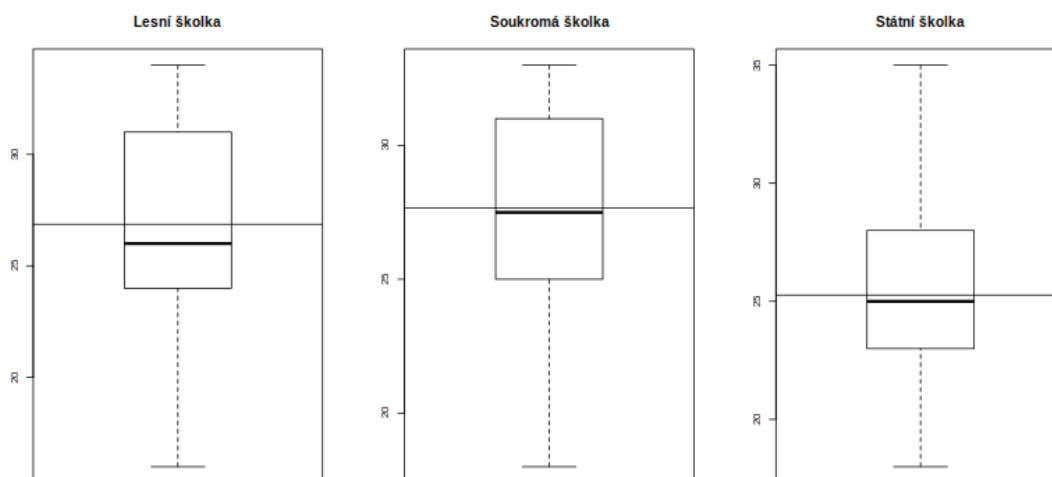
One-way ANOVA

Tabulka č. 8: Výsledky analýzy rozptylu ANOVA pro rodiče a učitele

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F-value	Pr (< F)
Rodiče	2	89,6	44,80	2,670	0,0750
Učitelé	2	168,1	84,03	3,034	0,0533
Učitelé po úpravě	2	186,3	93,13	3,621	0,0309

Rodiče

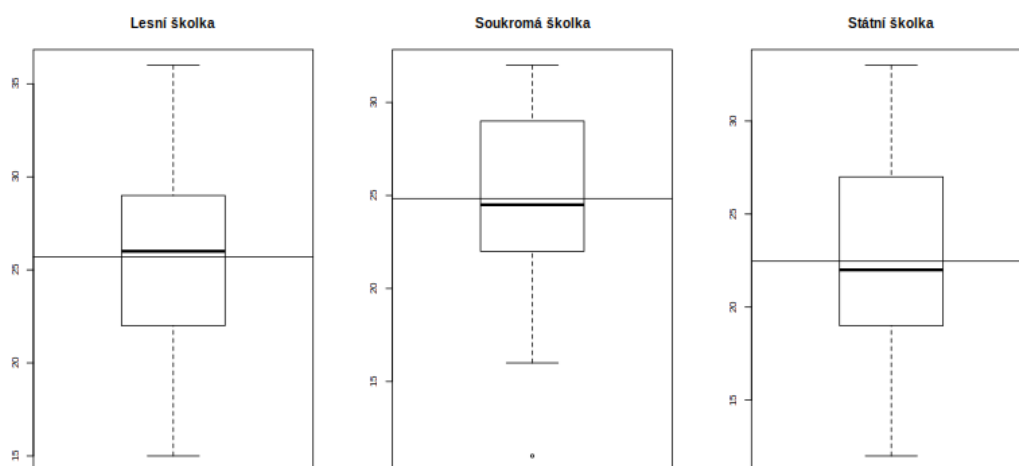
U rodičů přijímám nulovou hypotézu na hladině 0,05 významnosti (p -value je větší než 0,05). Z pohledu rodičů se děti z lesních školek oproti dětem v soukromé a státní školce v oblasti iniciativy neliší.



Graf č. 3: Grafické zobrazení rozložení dat na škále iniciativa u různých typů MŠ z pohledu rodičů

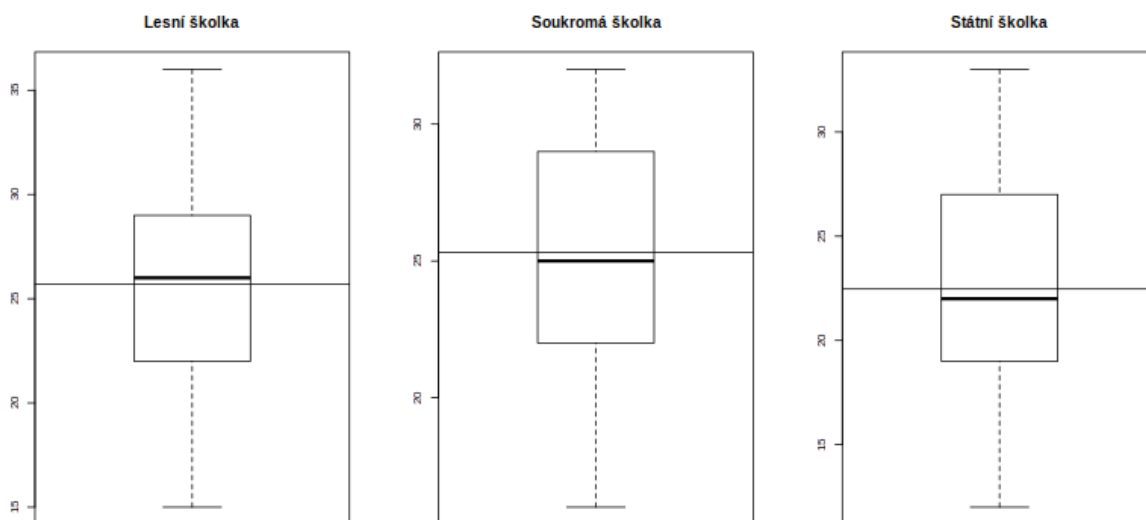
Učitelé

V případě učitelů je hodnocení velmi těsné, protože $Pr(>F)$ je těsně nad hodnotou 0,0533. Při pohledu na boxploty je však vidět, že zde je výsledek ovlivněn odlehlou hodnotou v případě hodnocení jednoho dítěte velmi podprůměrně.



Graf č. 4: Grafické zobrazení rozložení dat na škále iniciativa u různých typů MŠ z pohledu učitelů MŠ

Po odstranění této extrémní hodnoty u učitelů a nového spočtení ANOVY jsou výsledky již signifikantní na hladině významnosti 0,05, zamítám tedy nulovou hypotézu. Zjistila jsem, že v datech existuje rozdíl mezi jednotlivými typy školek z pohledu učitelů.



Graf č. 5: Grafické zobrazení rozložení dat na škále iniciativa u různých typů MŠ z pohledu učitelů MŠ (po odstranění odlehlé hodnoty)

Pro zjištění, mezi kterými školkami je rozdíl, použiji Tukey HSD test:

Tukey multiple comparisons of means

95% family-wise confidence level

Tabulka č. 9: Výsledky Tukey multiple testu mezi jednotlivými typy školek

	Diff	Lwr	Upr	p adj
Soukromá–lesní	−0,3896552	−3,539494	2,7601838	0,9531767
Státní–lesní	−3,2333333	−6,356365	−0,1103020	0,0407128
Státní–soukromá	−2,8436782	−5,993517	0,3061608	0,0853170

Zamítám nulovou hypotézu, že v oblasti iniciativy se z pohledu učitelů děti z lesních školek oproti dětem v soukromé a státní školce neliší na hladině významnosti 0,05. Je zde potvrzen rozdíl mezi státní a lesní školkou, neboť hodnota *p adj* je menší než 0,05. Lesní školky jsou na tom lépe s iniciativou než školky státní, ale navíc lze vidět, že rozdíl (diff) mezi soukromými a lesními je poměrně malý (−0,39). V hodnocení iniciativy státní školky zaostávají za lesními o více než 3 body a za soukromými takřka o 3 body. Z hlediska

induktivní statistiky je ale signifikantní jen rozdíl mezi státními a lesními školkami (rozdíl je dostatečně vysoký na to, aby bylo možno s určitou pravděpodobností říci, že děti v lesních školkách jsou obecně iniciativnější než děti ve státních školkách).

H2 – Předpokládám, že navazování vztahů a vazeb se u dětí ze státních školek oproti dětem v soukromé a lesní MŠ neliší.

Provádím Shapiro-Wilk testy normality stejně jako u předchozí hypotézy.

Tabulka č. 10: Test normality škály navazování vztahů a vazeb u jednotlivých typů školek z pohledu rodičů i učitelů

	Rodiče		Učitelé	
	W	p- value	W	p-value
Lesní	0,89907	0,007969	0,91511	0,02007
Soukromá	0,90016	0,008474	0,93931	0,08713
Státní	0,96062	0,321200	0,97758	0,75830

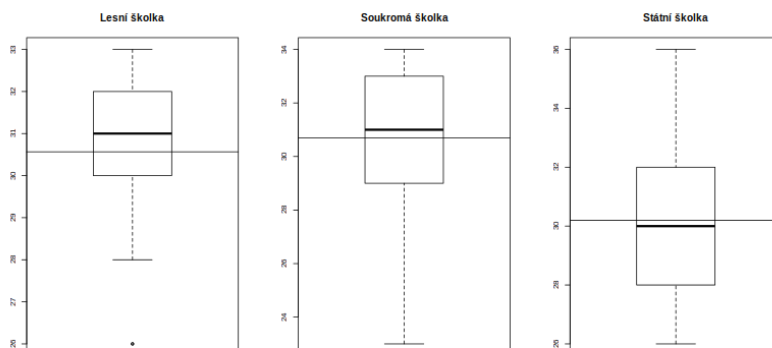
U některých výsledků Shapiro-Wilk testu zamítám nulovou hypotézu, že výsledky pocházejí z normální populace na hladině významnosti 0,05. Dále používám neparametrickou alternativu ANOVY – Kruskal-Wallis test.

Tabulka č. 11: Výsledky Kruskal-Wallisova testu pro škály s nenormálním rozložením podle rodičů a učitelů

	Chi-squared	Df	p-value
Rodiče	1,8327	2	0,4000000
Učitelé	14,851	2	0,0005958

Rodiče

U rodičů nevyšly signifikantní výsledky. Je přijata nulová hypotéza na hladině významnosti 0.05. Navazování vztahů a vazeb se u dětí ze státních školek oproti dětem v soukromé a lesní MŠ z pohledu rodičů neliší.



Graf č. 5: Grafické zobrazení rozložení dat na škále navazování vztahů a vazeb dětí u různých typů MŠ z pohledu rodičů

Učitelé

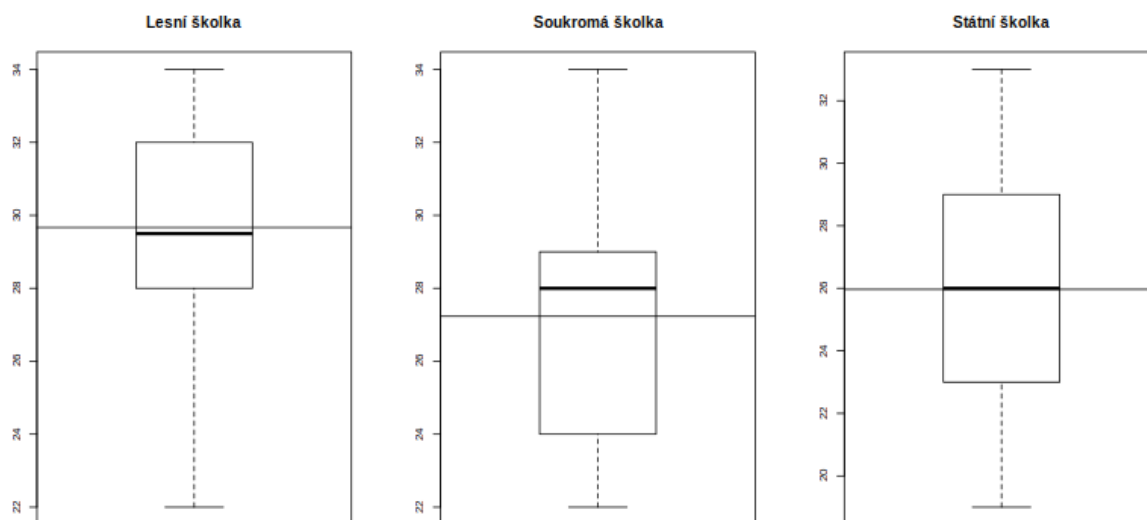
U učitelů vyšel signifikantní výsledek na hladině významnosti 0.05. V mateřských školách se z pohledu učitelů vyskytují rozdíly v navazování vztahů a vazeb. K zjištění, v kterých mateřských školách rozdíly existují, použijí **Dunnův test**:

Comparison of x by group
(No adjustment)

Col Mean-		
Row Mean		lesní soukromá
-----+-----		
soukromá		2,591772
		0,0048
státní		3,765781 1,174008
		0,0001 0,1202

Zde vidíme, že výsledky mezi státní/lesní a soukromou/lesní školkou se liší. Rozdíl mezi soukromou/státní je nesignifikantní. Z boxplotu to také vyplývá. Ačkoli rozdíl v mediánech mezi státní a soukromou je 2 (což je více než rozdíl mezi lesní a soukromou), jsou výsledky nesignifikantní díky velkému rozptylu dat okolo mediánu. Na hladině

významnosti 0,05 zamítám nulovou hypotézu, že navazování vztahů a vazeb se u dětí ze státních školek oproti dětem v soukromé a lesní MŠ z pohledu učitelů neliší.



Graf č. 6: Grafické zobrazení rozložení dat na škále navazování vztahů a vazeb dětí u různých typů MŠ z pohledu učitelů

H3 – Předpokládám, že seberegulace u dětí, které navštěvují soukromou a lesní školku, se oproti dětem ze státní MŠ neliší.

Provádím testy Shapiro-Wilk testu normality stejně jako u předchozí hypotézy.

Tabulka č. 12: Test normality škály seberegulace u jednotlivých typů školek z pohledu rodičů i učitelů

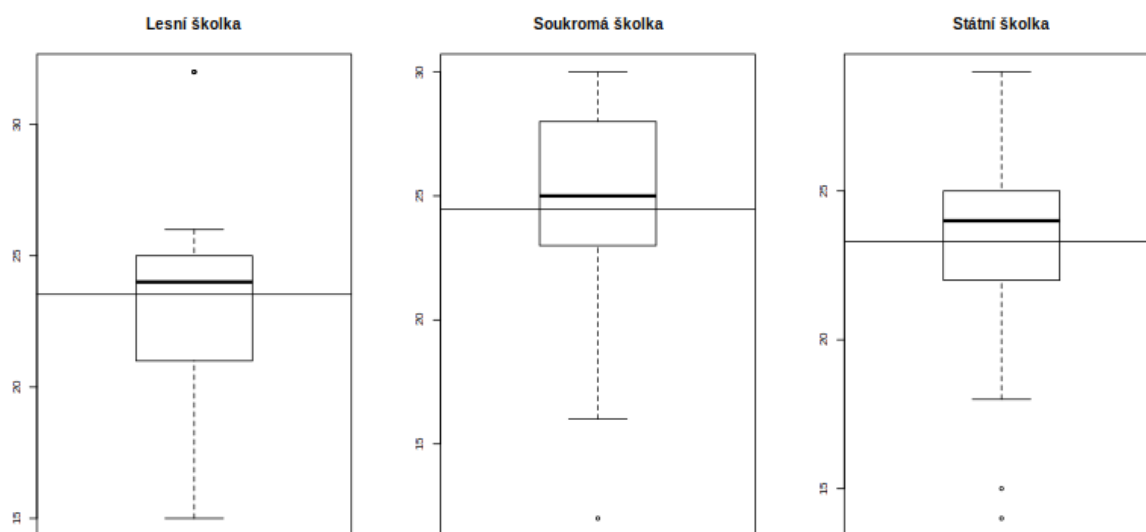
	Rodiče		Učitelé	
	W	p-value	W	p-value
Lesní	0,91731	0,02286	0,91221	0,016920
Soukromá	0,89824	0,00761	0,90173	0,009259
Státní	0,93376	0,06186	0,96780	0,480900

Opět jsou některé výsledky signifikantní, zamítám nulovou hypotézu, že získaná data pocházejí z normální populace, a pracuji s neparametrickou metodou Kruskal-Wallis rank sum test.

Tabulka č. 13: Výsledky Kruskal-Wallisova testu pro škály s nenormálním rozložením podle rodičů a učitelů

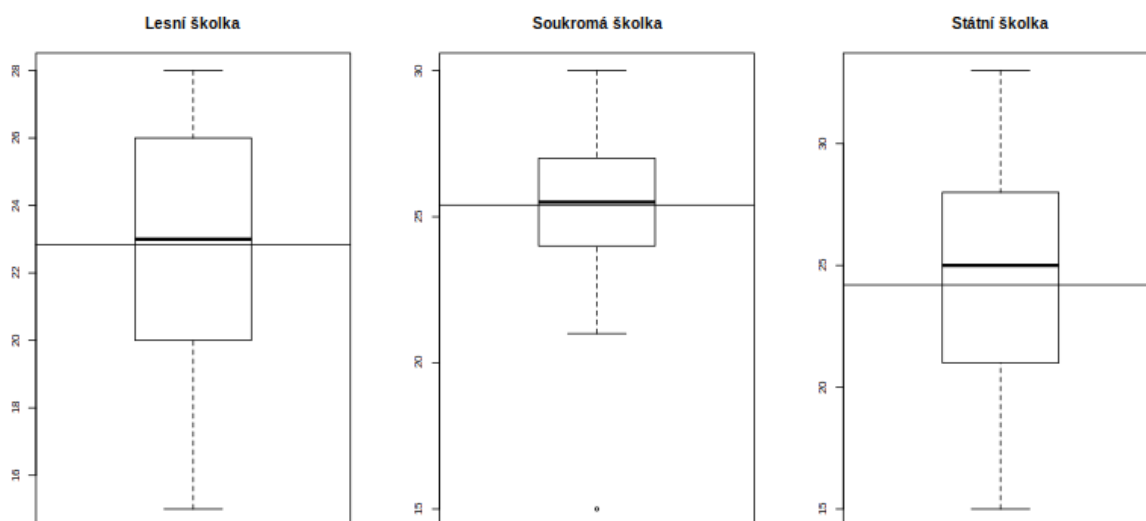
	Chi-squared	Df	p-value
Rodiče	3,2903	2	0,19300
Učitelé	5,8005	2	0,05501

Rodiče



Graf č. 7: Grafické zobrazení rozložení dat na škále seberegulace u různých typů MŠ z pohledu rodičů

Učitelé



Graf č. 8: Grafické zobrazení rozložení dat na škále seberegulace u různých typů MŠ z pohledu učitelů

Ani jeden z výsledků není signifikantní, rodiče ani učitelé nehodnotí děti rozdílně v různých typech školek. Přijímám obě dvě nulové hypotézy na hladině významnosti 0,05. Seberegulace u dětí, které navštěvují soukromou a lesní školku, se oproti dětem ze státní MŠ z pohledu rodičů ani z pohledu učitelů neliší.

H4 – Celkové hodnocení protektivních faktorů resilience se z pohledu rodičů a učitelů neliší.

K ověření této hypotézy použiji t-test, ale předtím je nutno otestovat jeho předpoklady:

1. normalita dat,
2. ekvivalentní variance.

Předpoklad 1:

Provádím Shapiro-Wilk testy normality stejně jako u předchozí hypotézy.

Tabulka č. 14: Test normality škály protektivních faktorů u rodičů a učitelů

	Rodiče		Učitelé	
	W	p-value	W	p-value
Protektivní faktory	0,96984	0,03445	0,9396	0,0004029

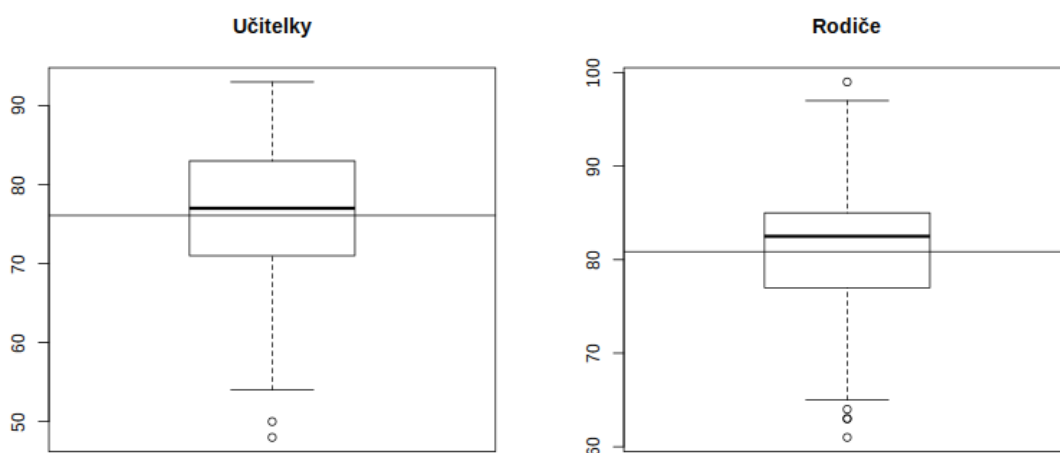
Ani jeden z testů normality nepotvrzuje nulovou hypotézu o normalitě dat – hodnota p -value je menší než 0,05. Nelze tedy použít t -test, avšak existuje neparametrická varianta, která nevyžaduje normalitu dat – Mann-Whitneyho-Wilcoxonův test. Použiji tedy tento test. Jeho další výhodou je to, že je odolný vůči extrémním hodnotám.

- **Wilcoxon rank sum test with continuity correction**

$$W = 2908,$$

$$p\text{-value} = 0,001077.$$

Na hladině významnosti 0,05 zamítám nulovou hypotézu. Mezi hodnocením rodičů a učitelů je rozdíl.



Graf č. 9: Grafické zobrazení rozložení dat na škále protektivních faktorů u učitelů a rodičů

H4.1: V hodnocení celkových protektivních faktorů není mezi rodiči a učiteli v lesních školách rozdíl.

Lesní: Ověřuji normalitu dat jako v předchozích hypotézách pomocí Shapiro-Wilk testu.

Tabulka č. 15: Test normality škály protektivních faktorů u rodičů a učitelů v lesních MŠ

	Rodiče		Učitelé	
	W	p-value	W	p-value
Protektivní faktory	0,88584	0,003851	0,86299	0,001174

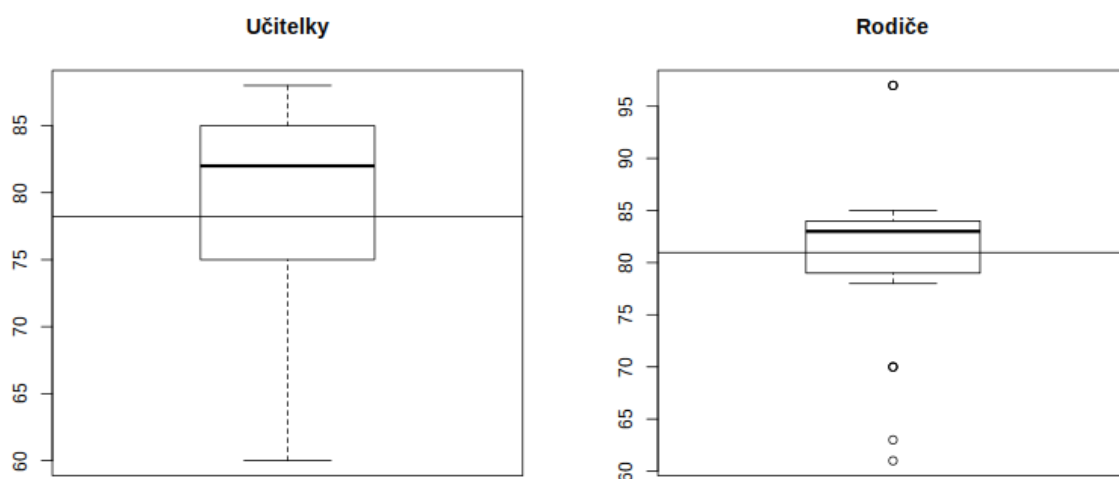
Ani jeden z výběrů s vysokou pravděpodobností nepochází z normální distribuce. Použijí tedy opět Mann-Whitneyho test.

- Wilcoxon rank sum test with continuity correction

$$W = 399,$$

$$p\text{-value} = 0,4535.$$

Na základě hladiny významnosti 0,05 potvrzují nulovou hypotézu, že v hodnocení celkových protektivních faktorů není mezi rodiči a učiteli v lesních školách rozdíl.



Graf č. 10: Grafické zobrazení rozložení dat na škále protektivních faktorů u učitelů a rodičů v lesních MŠ

H4.2: V hodnocení celkových protektivních faktorů není mezi rodiči a učiteli v soukromých školách rozdíl.

Soukromá:

Tabulka č. 16: Test normality škály protektivních faktorů u rodičů a učitelů v soukromé MŠ

	Rodiče		Učitelé	
	W	p-value	W	p-value
Protektivní faktory	0,94654	0,1365	0,90314	0,01003

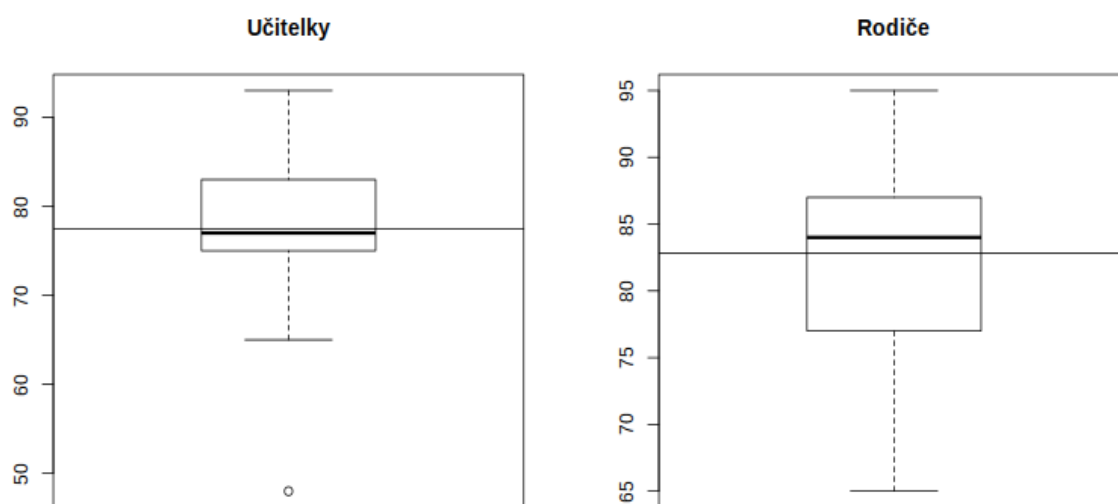
V případě učitelů zamítám nulovou hypotézu, výběr nepochází z populace s normálním rozdělením. Hodnocení u rodičů je v pořádku, ale stejně musím použít Mann-Whitneyho test:

- Wilcoxon rank sum test with continuity correction

$$W = 279,5,$$

$$p\text{-value} = 0,01181.$$

Na hladině významnosti 0,05 zamítám nulovou hypotézu. Hodnocení mezi rodiči a učiteli v soukromých školách se statisticky významně liší.



Graf č. 11: Grafické zobrazení rozložení dat na škále protektivních faktorů u učitelů a rodičů v soukromých MŠ

H4.3: V hodnocení celkových protektivních faktorů není mezi rodiči a učiteli ve státních školách rozdíl.

Státní:

Stejně jako u předchozích hypotéz nejprve testujeme normalitu dat pomocí Shapiro-Wilk testu.

Tabulka č. 17: Test normality škály protektivních faktorů u rodičů a učitelů ve státních MŠ

	Rodiče		Učitelé	
	W	p-value	W	p-value
Protektivní	0,97223	0,6019	0,95702	0,2595

Test normality vyšel s podporou obou nulových hypotéz – předpokládám, že data pocházejí z normální populace. Použiji tedy dále t-test, který má dva předpoklady:

1. normalitu obou výběrů (což jsem ověřila Shapiro-Wilkem výše),
2. ekvivalenci rozptylů obou výběrů (kterou nyní ověřím f-testem):

- **F test to compare two variances**

$$F = 0,6386,$$

$$p\text{-value} = 0,2331.$$

Hodnota p -value je větší než 0,05. Na hladině této významnosti tudíž použiji t-test.

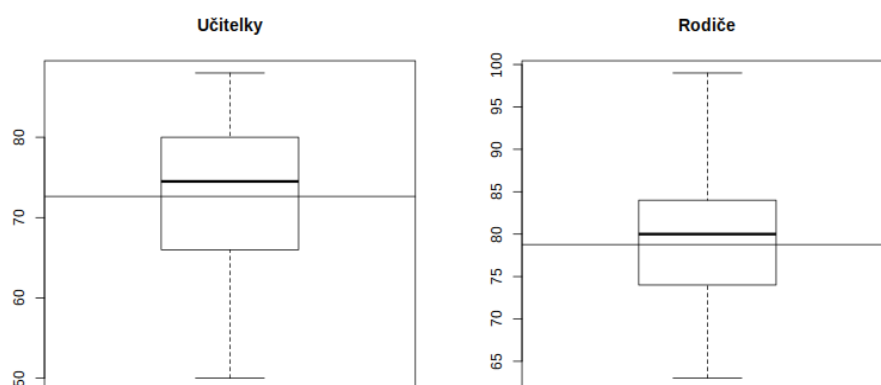
- **Two Sample t-test**

$$t = 2,6051,$$

$$df = 58,$$

$$p\text{-value} = 0,0116.$$

Hodnota p -value je menší než 0,05. Na hladině významnosti 0,05 zamítám nulovou hypotézu. Hodnocení celkových protektivních faktorů se mezi rodiči a učitelkami ve státních školách liší.



Graf č. 11: Grafické zobrazení rozložení dat na škále protektivních faktorů u učitelů a rodičů ve státních MŠ

V následující tabulce uvádím rámcové shrnutí výsledků.

Tabulka č. 18: Rámcové shrnutí všech výsledků

	Hypotéza byla přijata	Hypotéza byla zamítnuta
Hypotéza H_{01.1} Předpokládám, že z pohledu rodičů se děti z lesních MŠ oproti dětem v soukromé a státní školce v oblasti iniciativy neliší.	✓	
Hypotéza H_{01.2} Předpokládám, že z pohledu učitelů se děti z lesních MŠ oproti dětem v soukromé a státní školce v oblasti iniciativy neliší.		✓
Hypotéza H_{02.1} Předpokládám, že z pohledu rodičů se děti ze státních školek oproti dětem v soukromé a lesní MŠ v oblasti navazování vztahů a vazeb neliší.	✓	
Hypotéza H_{02.2} Předpokládám, že z pohledu učitelů se děti ze státních školek oproti dětem v soukromé a lesní MŠ v oblasti navazování vztahů a vazeb neliší.		✓
Hypotéza H_{03.1} Předpokládám, že z pohledu rodičů se děti, které navštěvují soukromou a lesní MŠ, oproti dětem ze státní školky v oblasti seberegulace neliší.	✓	
Hypotéza H_{03.2} Předpokládám, že z pohledu učitelů se děti, které navštěvují soukromou a lesní MŠ, oproti dětem ze státní školky v oblasti seberegulace neliší.	✓	

Hypotéza H₀₄ Celkové hodnocení protektivních faktorů resilience se z pohledu rodičů a učitelů neliší.		✓
Hypotéza H_{04.1} V hodnocení celkových protektivních faktorů není mezi rodiči a učiteli v lesních mateřských školách rozdíl.	✓	
Hypotéza H_{04.2} V hodnocení celkových protektivních faktorů není mezi rodiči a učiteli v soukromých mateřských školách rozdíl.		✓
Hypotéza H_{04.3} V hodnocení celkových protektivních faktorů není mezi rodiči a učiteli ve státních mateřských školách rozdíl.		✓

DISKUSE

Ve svém výzkumu jsem zjišťovala vlastnosti resilience v různých typech mateřských škol. Ke sběru dat jsem používala standardizovaný dotazník Deca-2, který ve všech typech mateřských škol vyplňovali jak pedagogové, tak rodiče. Zaměřila jsem se na mateřské školy v Praze. Oslovila jsem mnoho mateřských škol, ale pouze u malého množství jsem byla úspěšná a mohla zde tento výzkum realizovat. Do výzkumu se zapojily státní, soukromé a lesní mateřské školy. Chtěla jsem zařadit i jinou alternativní mateřskou školu, například Montessori, ale bohužel z důvodu velkého vytížení těchto mateřských škol nebylo pro ně možné navázat komunikaci a spolupráci na výzkumu.

Vzorek tvořilo vždy 30 dětí z každého typu školy a dotazník pro každé dítě vyplněný jak od jeho rodičů, tak od pedagogů. Dotazník Deca-2 zkoumá vlastnosti resilience (iniciativu, vazby a vztahy, seberegulaci). Tyto vlastnosti dohromady tvoří tzv. projektivní faktory resilience. Zjišťovala jsem, zda se tyto vlastnosti budou v různých typech mateřských škol lišit či nikoliv.

Stanovila jsem si několik hypotéz, jejichž účelem bylo zjistit, zda jsou nějaké rozdíly ve vlastnostech resilience dětí předškolního věku. Vycházela jsem z toho, že neexistují téměř žádné odborné publikace zabývající se resiliencí v různých typech mateřských škol, proto jsem volila nulové hypotézy. Předpokládala jsem, že rozdíl mezi danými vlastnostmi resilience v různých typech mateřských škol není statisticky významný.

První hypotéza byla zaměřena na iniciativu dětí v různých typech mateřských škol z pohledu rodičů i učitelů. Zjistila jsem, že z pohledu rodičů neexistuje v iniciativě dětí předškolního věku v různých typech MŠ žádný rozdíl. Rodiče z lesních, státních i soukromých mateřských školek vidí své děti stejně iniciativní. Při zpracovávání pohledu učitelů jsem narazila na zajímavost v podobě jedné odlehle hodnoty, která vykazovala velmi špatné hodnocení jednoho dítěte ze soukromé mateřské školy. Mohlo se jednat o dítě, které učitelka neměla ráda nebo to bylo dítě něčím specifické, mohlo mít nějakou specifickou potřebu, poruchu. Hodnocení bylo opravdu značně podprůměrné, proto ovlivňovalo první statistický výsledek. Po odstranění této odlehle hodnoty se zjistilo, že učitelky vnímají iniciativu dětí v různých typech MŠ rozdílně. Ke zjištění, o které mateřské školy se jedná, byl použit Tukey test, jímž jsem zjistila, že statisticky významně se liší iniciativa dětí ve státní a lesní mateřské škole. Děti z lesních mateřských škol vykazují z pohledu učitelů mnohem

více iniciativy než děti ze školek státních. Vysvětluji si to tím, že v lesních mateřských školách je mnohem užší a menší kolektiv, setkala jsem se s tím, že v lesních školkách připadalo cca 6 dětí na jednoho pedagoga. Lesní školky mají odlišnou filozofii, program, který je uzpůsoben tak, že si děti často sami rozhodují a vymýšlejí činnosti, které budou dělat. Činnosti jim bývají nabízeny, ale nejsou jim vnucovány a děti zde mají opravdu velký prostor pro rozvoj své iniciativy. Podle mého názoru je to zapříčiněno celkovou koncepcí a filozofií lesních školek, prostorem, v němž vzdělávání a výchova předškolních dětí probíhá, je především příroda, děti zde nemají velké množství hraček, musejí si umět vymyslet vlastní zábavu z přírodnin a materiálů, které jsou jim k dispozici. Zřejmě díky tomu dochází k většímu rozvoji jejich iniciativy. Ve státních školkách jsou podmínky uzpůsobeny spíše tak, že se všechny děti musejí zúčastnit stejného programu, protože zde není prostor na to, aby si každé dítě mohlo vymyslet své vlastní aktivity. Je zde dostatek hraček, aktivit, které bývají často řízené či pro děti povinné. Bývá zde dodržován přísnější režim a pravidla, zejména kvůli průměrnému počtu dětí na pedagoga. Ve státních školkách bývá běžně na jednoho pedagoga 15–20 dětí, větší počet pedagogů najednou bývá většinou pouze na procházku či pro řízenou činnost. Kolektivy dětí bývají větší a celkově je zde přísnější režim, pravidla. Soukromé mateřské školky v iniciativě z pohledu učitelů zaostávají za lesními školkami jenom mírně, rovněž děti ze soukromých školek vykazují více iniciativy než děti ve státních mateřských školách, ale rozdíl již to není tak významný, aby se to statisticky potvrdilo. S určitou pravděpodobností mohu potvrdit pouze to, že z pohledu učitelů vykazují děti z lesních školek více iniciativy než děti ve státních školkách.

Druhá hypotéza je zaměřena na navazování vztahů a vazeb u dětí předškolního věku v různých typech MŠ z pohledu rodičů i učitelů. V hodnocení vazeb a vztahů se u rodičů mezi dětmi v různých typech MŠ opět nevyskytl žádný rozdíl. Byla potvrzena nulová hypotéza, pohled rodičů na navazování vztahů u dětí předškolního věku se v různých typech MŠ neliší. Z pohledu učitelů vyšly staticky významné rozdíly v navazování vztahů a vazeb dětí předškolního věku mezi soukromou a lesní mateřskou školou a mezi státní a lesní mateřskou školou. Statisticky se ukázelo, že děti z lesních mateřských škol navazují lépe vztahy s ostatními než děti ve státní a soukromé mateřské škole. Rozdíl mezi soukromou a státní mateřskou školou byl ještě větší než mezi státní a lesní, ovšem vyšel jako nesignifikantní díky velkému rozptylu dat okolo mediánu. Mám za to, že děti v lesních mateřských školách navazují lépe vztahy s ostatními díky prostředí, jímž jsou obklopeny, a díky malému kolektivu. Vzhledem k filozofii lesních školek jsou děti vedeny k tomu, aby si společně vymýšlely zábavu, program, aby se snažily na věci přicházet samy. Komunitní vztah, který je

zde mezi všemi vytvářen, je jedním z důvodů, proč se domnívám, že tyto děti lépe navazují vztahy s ostatními. Dalším důvodem je podle mého názoru menší počet dětí na jednoho pedagoga. Pedagogové mají vždy přehled o vztazích mezi dětmi, zvládají korigovat celé dění v dětském kolektivu, veškeré fungování lesní mateřské školy je založeno na sounáležitosti s ostatními. Menší počet dětí na jednoho pedagoga by mohl být vysvětlením rovněž pro fakt, že děti ze soukromých mateřských škol navazují podle učitelů lépe vztahy s ostatními než děti ve státních školách, nicméně tento fakt nevyšel staticky významný.

Třetí hypotéza byla zaměřena na seberegulaci dětí předškolního věku v různých typech mateřských škol opět z pohledu rodičů i učitelů. Zde se neukázal ani jeden výsledek signifikantní, rodiče ani učitelé nehodnotí děti v oblasti seberegulace v různých typech MŠ odlišně. Nejhuře skórovaly lesní školky, kde děti z pohledu učitelů i rodičů vykazovaly nejméně seberegulace. Nejlépe, a to z obou pohledů, dopadly soukromé mateřské školy. Avšak rozdíly nejsou statisticky významné.

Čtvrtá hypotéza byla zaměřena na to, zda se liší pohled rodičů a učitelů celkově na protektivní faktory resilience. Prokázal se signifikantní výsledek, rodiče hodnotí děti odlišně než učitelé. Rodiče hodnotí své děti jako psychicky odolnější. Celkové protektivní faktory jsou u rodičů vyšší než u učitelů. Ověřováním této hypotézy jsem zjistila, že rozdíly v hodnocení mezi učiteli a rodiči se objevují. Dalším ověřováním hypotéz jsem zjistila, že v soukromých i státních mateřských školách posuzují rodiče a učitelé protektivní vlastnosti resilience rozdílně. Rodiče v obou dvou mateřských školách hodnotí protektivní faktory u dětí lépe než učitelé. V lesních mateřských školách vidí protektivní vlastnosti resilience rodiče i učitelé stejně. Pravděpodobně je to způsobeno tím, že rodiče dětí v lesních mateřských školách jsou v úzkém kontaktu s učiteli. Často mezi sebou mívají vřelý až přátelský vztah, každé ráno se zdraví, podávají si ruce. Rodiče se zúčastňují brigád a prací pro školku, mají velmi blízké komunitní vztahy. Bývají nápomocní ohledně chodu mateřské školy, všichni jsou na sebe zvyklí. Rodiče zde mají mnohem více pravomocí, tvoří důležitou součást chodu školky, tráví ve školce s dětmi více času než rodiče dětí ve státních či soukromých školách. Domnívám se, že to je patrně důvodem, proč rodiče i učitelé vnímají protektivní faktory u dětí velmi podobně až stejně.

Za zajímavý považuji fakt, že rodiče v žádném typu mateřské školy neviděli své děti odlišně. Nikdy nevyšel statisticky významný rozdíl v pohledu rodičů z různých typů mateřských škol ani na iniciativu, seberegulaci či vazby a vztahy. Jediné statisticky významné

byly protektivní faktory, které vyšly vyšší u rodičů než u učitelů v soukromých a státních mateřských školách.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá resiliencí dětí předškolního věku. Teoretická část seznamuje čtenáře s pojmem resilience, s faktory, které resilienci ovlivňují. Je zde popsán vývoj resilience v kontextu vývoje dítěte. Další část je věnována popisu vlastností resilience, které jsou pro tento výzkum stěžejní. Důležitou součástí jsou rady a tipy pro rodiče i učitele, jak tyto vlastnosti psychické odolnosti posilovat a rozvíjet. Poslední část teoretické části je věnována popisu mateřských škol, legislativě, která se předškolním vzděláváním zabývá, a popisem státní, soukromé a lesní mateřské školy.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit hodnoty jednotlivých vlastností resilience dětí předškolního věku v různých typech mateřských škol. Cíl práce byl naplněn. Díky výzkumu se ukázalo najevo několik zajímavostí, které se týkají vlastností resilience v různých typech mateřských škol. Zajímavé bylo také hodnocení vlastností resilience z pohledu rodičů i učitelů.

Bylo zjištěno, že z pohledu rodičů se ani jedna z vlastností resilience v žádném typu mateřské školy neliší. Rodiče ze všech typů mateřských škol zahrnutých do výzkumu vždy viděli své děti stejně, ať už se jednalo o oblast iniciativy, seberegulace či navazování vztahů a vztahů s ostatními.

Z pohledu učitelů se vyskytlo několik rozdílů. Podle učitelů děti z lesních školek vykazují více iniciativy než děti ve státních mateřských školách, dále navazují lépe vztahy a vazby s ostatními než děti ve státních a soukromých mateřských školách. Co se týče seberegulace, zde se nevyskytl žádný rozdíl ani z pohledu učitelů. Dále bylo zkoumáno, zda budou rozdíly v hodnocení celkových protektivních faktorů (iniciativa, seberegulace, vazby a vztahy) z pohledu rodičů a pedagogů. Bylo zjištěno, že rodiče ve státních a soukromých mateřských školách vidí své děti jako psychicky odolnější ve srovnání s hodnocením učitelů. Psychickou odolnost dětí z lesních mateřských škol hodnotí jejich rodiče i učitelé stejně.

Výsledky výzkumu lze označit za velmi zajímavé a přínosné jak pro pedagogy, rodiče, tak pro všechny, které zajímá psychická odolnost dětí a předškolní pedagogika.

Za jedno z úskalí této diplomové práce považuji nedostatek odborné literatury o resilienci i typech mateřských škol. Vzhledem k tomu, že jsem se psychickou odolností dětí

předškolního věku zabývala již ve své bakalářské práci, bylo pro mne obtížné vyhledat další publikace a podívat se na resilienci z jiného úhlu pohledu, abych se neopakovala a mohla nabídnout nový přínos v podobě jiného pohledu na tuto problematiku.

Resilienci se více věnuje zahraniční literatura; co se týče české odborné literatury, u nás se psychické odolnosti dětí předškolního věku věnuje především známá dětská psycholožka Simona Hoskovicová, která vydala dvě nejvýznamnější knihy týkající se psychické odolnosti. Pokud jde o různé typy mateřských škol, čerpala jsem především ze školského zákona, ze školních vzdělávacích programů jednotlivých typů škol a z vlastních zkušeností a praxe ve všech těchto typech mateřských škol. Literatura zabývající se soukromými státními či lesními školkami je velmi sporá.

Dalším úskalím byl sběr dat. Vzhledem k poměrně značné časové náročnosti tohoto výzkumu nebylo snadné najít mateřské školy, které byly ochotné se ho účastnit. Potřebovala jsem u každého dítěte vyplnit dotazník jak od rodičů, tak od učitelů. To bylo pro mateřské školy časově velmi zatěžující. Především alternativní mateřské školy, které mají vůči rodičům již beztoho nadstandardní požadavky, nebyly ochotny zúčastnit se výzkumu díky jejich další časové zátěži. Pokud by se tyto alternativní (např. Montessori, waldorfská...) mateřské školy bývaly byly ochotny účastnit výzkumu, mohl být výzkum ještě zajímavější. Předpokládala jsem, že nejkomplikovanější komunikace bude se státními mateřskými školami, ale byla jsem velice příjemně překvapena, soukromé školky byly velmi ochotné spolupracovat a nejobtížnější spolupráce byla právě s lesními školkami.

„K rabimu přišel mládenec, aby ho vyzkoušel. Měl v hrsti ptáčka a ptal se rabiho, jaký ten ptáček bude, až ruce rozevře – živý nebo mrtvý? Byl připraven na to, že když rabi řekne »bude tam živý ptáček«, tak ruce silně stiskne, ptáčka tím usmrtí a dokáže tím rabimu, že neměl pravdu. Nebude tam živý, ale mrtvý pták. Když ale rabi řekne, že tam je mrtvý pták, pak mládenec ruce jen rozevře a nechá ptáka uletět. I v tomto případě nebude mít rabi pravdu. A co se stalo? Rabi mu na otázku »Co bude?« odpověděl: »To záleží na tobě.«“ (Křivohlavý, 2004). Tutéž odpověď lze dát i na naši otázku „Co budeme dělat pro psychickou odolnost?“

Každý rodič chce vychovat dítě, které bude psychicky odolné. Za velmi přínosné pokládám tipy na rozvoj iniciativy, seberegulace a na navazování vazeb a vztahů, které jsou uvedeny v teoretické části této diplomové práce. Tyto tipy na rozvoj vlastností resilience jsou vhodné jak pro rodiče, tak pedagogy. Rodiče i učitelé mohou do značné míry ovlivnit to, jak jejich dítě bude psychicky odolné. Existuje také velké množství her a aktivit pro posílení psychické odolnosti.

ZDROJE

Literatura

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 174 s. ISBN 80-717-8862-7.

ČÁP, Jan. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-22967-0.

ČÁP, Jan a Zdeněk DYTRYCH. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. Knižnice psychologické literatury.

ERIKSON, E. H. *Osm věků člověka*. Praha: Propsy, 1996.

FRÍDOVÁ, Denisa (2015). *Pojetí psychické odolnosti dítěte předškolního věku a jeho srovnání z pohledu rodiče a učitele*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha, s. 66.

GALLWEY, W. Timothy, Edward S. HANZELIK a John HORTON. *Zvládněte stres metodou Inner Game!: jak se vyrovnat s nástrahami života a dosáhnout vnitřní stability*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-243-7.

GRUHL, Monika a Hugo KÖRBÄCHER. *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0345-2.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.

HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-835-X.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-325-3.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. 1. vydání originálu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 75.

MURPHYOVÁ-WITTOVÁ, Monika a Petra STAMEROVÁ-BRANDTOVÁ, S příspěvkem prognostika Matthiase HORXE *Připravte své dítě do života: osm klíčových dovedností – jak je můžete svému dítěti zprostředkovat a jak si je může dítě s vaší pomocí osvojit*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-2082-5.

NEŠPOR, Karel. *Sebeovládání: stres, rizikové emoce a bažení lze zvládat!*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0827-3.

NOVÁK, Tomáš. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 133 s. ISBN 978-80-247-45220.

PRINCE-EMBURY, Sandra a Donald H. SAKLOFSKE. *Resilience in children, adolescents, and adults: translating research into practice*. New York [u. a.]: Springer Verlag, 2013. ISBN 9781461449386.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RAZALI, Nornadiah; WAH, Yap Bee (2011). Power comparisons of Shapiro–Wilk, Kolmogorov–Smirnov, Lilliefors and Anderson–Darling tests (PDF). *Journal of Statistical Modeling and Analytics*.

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, 1. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 168. ISBN 978-80-262-0020-8

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004, poslední revize 27. 2. 2006 [cit. 2017-02-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm

ZRADIČKOVÁ ŠAFRÁNKOVÁ, Karla (2015). *Osobnost dítěte a zahájení docházky do mateřské školy*. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha, s. 88.

Internetové zdroje

Asociace lesních mš [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z:

<http://www.lesnims.cz/>

CHERRY, Kendra. Initiative versus guilt. In: *Www.verywell.com* [online]. 2017 [cit.

2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.verywell.com/initiative-versus-guilt-2795737>

Hvězdy v lese [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://hvezdyvlese.cz/>

Hygienická vyhláška pro lesní školky. *Www.lesnims.cz* [online]. Praha: asociace lesních mš, 2016 [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/aktuality-na-uvodni-strance/hygienicka-vyhlaska-pro-lesni-skolky.html>

MŠ Motýlek [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: www.skolkapraha.eu

MŠ Doláková [online]. Praha, 2013 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z:

<http://dolakova.cz/wpskolka/>

NEXUS SANTÉ, Health. *Building Resilience in Young Children* [online]. Ontario, 2012 [cit. 2017-02-25]. ISBN 1-800-397-9567. Dostupné z:

http://www.beststart.org/resources/hlthy_chld_dev/pdf/BSRC_Resilience_English_fnl.pdf.

Tips And Strategies That Promote Resilience. *Www.centerforresilientchildren.org* [online].

2014 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.centerforresilientchildren.org/preschool/for-parents/tips-and-strategies-that-promote-resilience/>

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Dotazník DECA - 2

The Devereux Early Childhood Assessment (DECA)

(for children ages 2 through 5 years)

Paul A. LeBuffe, Jack A. Naglieri

Devereuxská škála raného dětství

Jméno (kód) dítěte:

Pohlaví: Věk: Bydliště (místo, např. Praha 4, Lhotka apod.):

Počet osob v domácnosti: Počet sourozenců a jejich věk:

Dotazník vyplnil/a (role – učitelka, rodič):

Datum vyplnění:

Tento dotazník popisuje určité způsoby chování dětí. Přečtěte si je a zaznamenejte znaménkem **X**, jak často v posledních 4 týdnech se u dítěte toto chování objevilo. Nejsou tu ani správné ani chybné odpovědi.

Pokud chcete udělat opravu své odpovědi, přeškrtněte odpověď a zvolte novou odpověď.

	Nikdy	Výjimečně	Občas	Často	Velmi často
1. Chová se tak, že dospělí se na něj/ni usmívají či o něj/ni projevují zájem.					
2. Naslouchá ostatním či jim prokazuje úctu.					
3. Ovládá svůj hněv.					
4. Působí smutně či netečně, i když se děje něco veselého.					
5. Projevuje důvěru ve své schopnosti (říká například: „Já to umím.“).					
6. Mívá záchvaty vzteku.					
7. I přes počáteční nezdary se nevzdává. (Projevuje vytrvalost.)					
8. Působí, jako by jej/ji ostatní děti či dospělí nezajímali.					
9. Používá neslušné či urážlivé výrazy.					
10. Zkouší různé způsoby řešení problému.					
11. Vypadá šťastně či nadšeně, vidí-li své rodiče či opatrovníky.					
12. Ničí nebo poškozuje věci.					
13. Zkouší či vyžaduje nové věci a činnosti.					
14. Projevuje city k blízkým dospělým osobám.					
15. Iniciuje či organizuje hru s ostatními dětmi.					
16. Projevuje trpělivost.					
17. Žádá dospělé, aby si s ním hráli nebo mu četli.					
18. Nedokáže se déle soustředit.					

Tento dotazník popisuje určité způsoby chování dětí. Přečtěte si je a zaznamenejte znaménkem **X**, jak často v posledních 4 týdnech se u dítěte toto chování objevilo. Nejsou tu ani správné ani chybné odpovědi. Pokud chcete udělat opravu své odpovědi, přeškrtněte odpověď a zvolte novou odpověď.

	Nikdy	Výjimečně	Občas	Často	Velmi často
19. Dokáže se podělit s ostatními dětmi.					
20. Dokáže zvládnout frustraci.					
21. Pere se s ostatními dětmi.					
22. Snadno se rozruší nebo se dá do pláče.					
23. Projevuje zájem naučit se něco nového.					
24. Důvěřuje blízkým osobám a věří tomu, co říkají.					
25. Přijme jinou možnost, pokud nelze splnit jeho původní volbu.					
26. Je-li třeba, vyhledá pomoc ostatních dětí či dospělých.					
27. Ubližuje ostatním slovně či fyzicky.					
28. Spolupracuje s ostatními.					
29. Dokáže se uklidnit.					
30. Je roztěkaný.					
31. Samostatně se rozhoduje.					
32. Při hře s ostatními působí šťastně.					
33. Vybírá si úlohy, které jsou pro něj/ni náročné.					
34. Těší se na činnosti doma či ve škole (například na výlet či oslavu narozenin).					
35. Dotýká se ostatních dětí či dospělých způsobem, který vám připadá nevhodný.					
36. Dává najevo preferenci určité dospělé osobě (má nějakou osobu oblíbenou) – např. některá učitelka či rodič.					
37. Umí si hrát s ostatními.					
38. Pamatuje si podstatné informace.					

Příloha 2 – DECA-P2 Individual Child Profile

DECA-P2 Individual Child Profile

Child's Name: _____

Parent's Name: _____				Teacher's Name: _____				Date: _____							
T-score	Initiative	Self-Regulation	Attachment/Relationships	Protective Factors	Total	Behavioral Concerns	Percentile Rank	T-score	Initiative	Self-Regulation	Attachment/Relationships	Protective Factors	Total	Behavioral Concerns	Percentile Rank
72	36	36	36	202 & above	198-201	27 & above	99	72	35 & above	36	36	203-204	30 & above	99	
71				196-197	196-197	26	98	71				201-202	29	98	
70	35	35	35	194-195	194-195	25	98	70	34	35	35	199-200	28	98	
69				192-193	192-193	24	97	69				195-196	27	97	
68	36	34	34	190-191	190-191	23	96	68				189-191	26	96	
67				188-189	188-189	22	96	67	33	34	34	186-188	25	96	
66	35	33	36	187-187	187-187	21	95	66				183-185	24	95	
65				185-186	185-186	20	93	65	32	32	33	180-182	23	93	
64	34	32		182-184	182-184	19	92	64	31	31	32	177-179	22	92	
63				180-181	180-181	18	90	63				174-176	21	90	
62	33	31	35	177-179	177-179	17	88	62	30	30	30	171-173	20	88	
61				172-174	172-174	16	84	61	29	29	31	169-170	19	86	
60	32	30		170-171	170-171	15	82	60	28	28	30	166-168	18	84	
59	31			165-166	165-166	14	79	59	27	27	30	161-163	17	82	
58				162-164	162-164	13	69	58				158-160	16	79	
57	30	28	34	158-159	158-159	12	66	57				155-157	15	76	
56				155-157	155-157	11	58	56	26	26	28	152-153	14	69	
55	29	27	33	153-154	153-154	10	66	55	25	25	27	150-151	13	62	
54				148-150	148-150	9	62	54	24	24	27	147-149	12	58	
53	28	26	30	145-147	145-147	8	58	53	23	23	26	143-144	11	50	
52				142-144	142-144	7	50	52	22	22	26	140-142	10	46	
51	27	25	32	140-141	140-141	6	46	51	21	21	25	137-139	9	42	
50				138-139	138-139	5	42	50	20	20	24	134-136	8	34	
49	26	24		136-137	136-137	4	34	49	19	19	23	131-133	7	31	
48				133-135	133-135	3	31	48	18	18	23	128-130	6	24	
47	25	23	30	130-132	130-132	2	24	47	17	17	22	125-127	5	21	
46				127-129	127-129	1	21	46	16	16	21	123-124	4	18	
45	24	22	29	124-126	124-126	0	16	45	15	15	20	120-122	3	16	
44				121-123	121-123	0	14	44	14	14	19	118-119	2	14	
43	23	21	28	118-120	118-120	0	12	43	13	13	18	115-117	1	10	
42				115-117	115-117	0	10	42	12	12	17	113-114	0	8	
41	22	20	27	111-114	111-114	0	8	41	11	11	16	111-112	0	7	
40				108-110	108-110	0	7	40	10	10	15	108-110	0	5	
39	21	19	26	106-107	106-107	0	5	39	9	9	14	105-107	0	4	
38				103-105	103-105	0	4	38	8	8	13	103-104	0	4	
37	20	18	25	98-100	98-100	0	3	37	7	7	12	100-102	0	3	
36				95-97	95-97	0	2	36	6	6	11	98-99	0	2	
35	19	16	24	91 & below	91 & below	0	2	35	5	5	10	95-97	0	2	
34				22 & below	22 & below	0	1	34	4	4	9	94 & below	0	1	
33	18	15	23					33	3	3	8				
32								32	2	2	7				
31	16	13	23					31	1	1	6				
30								30	0	0	5				
29	14	12	23					29	0	0	4				
28	13 & below	11 & below	22 & below					28	0	0	3				

Individual Child Profile Copyright © 2012 by The Devereux Foundation. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or any information storage or retrieval system, without prior written permission from the publisher.

For the Protective Factor Scales:
 • T-scores of 60 and above indicate a strength.
 • T-scores of 41 through 59 indicate an area of need.

For the Behavioral Concerns Scale:
 • T-scores of 60 and above indicate an area of need.
 • T-scores of 40 and below indicate an area of need.